

En glimt av hur barnsynen speglas inom två olika länder

En jämförande studie mellan en förskola i Sverige och en förskola i USA

Elizabet Aras och Stephanie Shamoon

Institution för barn- och ungdomsvetenskap

Examensarbete 15 hp

Barn- och ungdomsvetenskap

Pedagogiskt arbete med yngre barn (210 hp)

Hösttermin 2011

Examinator: Mats Deland

Handledare: Jenny Nilsson

English title: A glimpse of how the view of children is reflected in two different countries



Stockholms
universitet

En glimt av hur barnsynen speglas inom två olika länder

En jämförande studie mellan en förskola i Sverige och en förskola i USA

Elizabeth Aras och Stephanie Shamoon

Sammanfattning

Lärare arbetar gentemot samma mål, att leva upp till ett läraruppdrag. Detta innebär, att genom vägledning, erbjuda barn de bästa förutsättningarna för att själva skapa kunskap. Uppdraget regleras i olika grad av rådande styrdokument, vilket därmed påverkar lärarprofessionen och i sin tur pedagogernas vardagliga arbete. Men hur skildras samspelet mellan läraruppdraget och styrdokumentet i praktiken? Skiljer detta sig från land till land, beroende på hur läraruppdraget utförs i den specifika verksamheten?

Genom intervjuer samt observationer av verksamma pedagoger i en förskola i Sverige och en förskola i USA, har vi fått insyn i en stor variation av arbetssätt. Pedagogernas förhållningssätt och barnperspektiv, i interaktionen med barn, har i praktiken visat på tendenser till ett maktutövande. Pedagogerna styrs av verksamheternas dagsrytm vilket ger upphov till disciplinering, och i sin tur leder till att en hierarkisk ordning skapas.

Nyckelord

Reggio Emilia, barnperspektiv, läraruppdrag, interaktion, disciplin, auktoritet

Förord

Vi vill börja med att tacka vår handledare samt alla som har deltagit i vår studie. Det har varit ett lärorikt tillfälle för oss att utvecklas inom vår framtida profession. Vi har fått möjligheten att ta vara på våra erfarenheter från gemensamma utbytesstudier, vilket därmed har lett till intressanta reflektioner och diskussioner oss emellan.

Den största delen av arbetet har vi utfört tillsammans med en viss uppdelning. Avsnitten kring bakgrund, metod och resultat har vi fördelat jämnt mellan oss, då vi exempelvis i resultatanalysen har analyserat en förskola var. Däremot har vi båda, genomgående i undersökningen, studerat de olika verksamheterna lika mycket. Dessutom har vi skrivit vissa delar tillsammans, bland annat diskussionen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	1
2.1. Teoretiskt perspektiv och tidigare forskning	2
2.1.1. Makt.....	2
2.1.2. Inrutning.....	2
2.1.3. "Den välreglerade friheten"	3
2.2. Centrala begrepp.....	3
2.2.1. Barnperspektiv kontra barns perspektiv	3
2.2.2. "Moral Education".....	4
2.2.3. "Negotiating authority"	5
2.3. Pedagogisk filosofi	5
2.3.1. Reggio Emilia.....	5
2.4. Styrdokument.....	6
2.4.1. Läroplanen för förskolan i Sverige	6
2.4.2. "Curriculum" i USA	6
2.4.3. "Vermont's Early Learning Standards"	7
3. Syfte	7
4. Forskningsfrågor.....	7
5. Metod.....	8
5.1. Val av metod	8
5.2. Urval	8
5.3. Genomförande	9
5.4. Datainsamlingsmetod och databearbetningsmetod	10
5.5. Etiska hänsynstaganden.....	11
6. Resultat	12
6.1. Förskola 1 (USA).....	13
6.1.1. Förskolans filosofi.....	13
6.1.2. Barnens inflytande och delaktighet.....	13
6.1.3. Disciplin	14
6.1.4. Statliga krav.....	15
6.1.5. Specifika aspekter	15
6.2. Förskola 2 (Sverige)	16
6.2.1. Förskolans filosofi.....	16
6.2.2. Barnens inflytande och delaktighet.....	177

6.2.3. Disciplin	18
6.2.4. Statliga krav	1
6.2.5. Specifika aspekter	19
6.3. Sammanfattande analys av resultat	23
6.3.1. Förskola 1	24
6.3.2. Förskola 2	24
7. Diskussion	25
7.1. Metoddiskussion	255
7.2. Resultatdiskussion	26
7.2.1. Läraruppdraget och barnsyn	26
7.2.2. Dagsrytmen	28
7.2.3. Skillnader i rådande styrdokument	29
7.3. Förslag till vidare forskning	30
Referenser	0
BILAGA 1	
BILAGA 2	
BILAGA 3	
BILAGA 4	
BILAGA 5	

1. Inledning

Vi har valt att göra en jämförande studie mellan en privat förskola i den nordöstra staten Vermont, USA och en privat förskola i en liten ort söder om Stockholm. Med hjälp av observationer och intervjuer vill vi undersöka olika aspekter av läraruppdraget och pedagogers barnsyn, samt inslag i verksamheten som kan tänkas påverka dessa. Genom att utgå från detta specifika fokus vill vi lyfta vilka likheter och skillnader som vi kan tänkas få syn på utifrån de olika förskolornas verksamheter.

Intresset uppkom under mitten av vårterminen 2011, då vi båda gjorde utbytesstudier i Vermont med en praktiktjänst på en förskoleverksamhet. I samband med detta utbyte fick vi möjligheten att under ett seminarium diskutera, tillsammans med en professor inom lärarutbildningen, varför USA som land ännu inte har ratificerat FN:s konvention om barnets rättigheter. Vi jämförde detta med faktumet att Sverige, å andra sidan inte har inkorporerat barnkonventionen men ändå använt en så kallad transformeringsmetod. Detta innebär att Sverige till skillnad från USA, har anpassat lagarna efter konventionens bestämmelser, men trots ett folkrättsligt beslut i Sverige är inte konventionen direkt tillämpbar. Trots allt, har vi under lärarutbildningen i Sverige, fått återkommande inslag i undervisningen om barnkonventionen. Varken majoriteten av lärarstudenter eller pedagoger på förskolan i USA, hade större vetskap om barnkonventionen när vi frågade om detta.

Detta i sin tur väckte frågorna: Vad innebär det egentligen att USA inte ännu ratificerat barnkonventionen? Betyder detta att det finns en amerikansk kultur som innefattar en barnsyn som är differentierad från en svensk kultur? Dessa är några av de tankar som vi diskuterade och kom snabbt överens om att genomföra en jämförande studie. En jämförelse mellan förskolan i USA och förskolan i Sverige, anser vi vore ett intressant sätt att ta vara på våra erfarenheter från utbytesstudier i USA. På så sätt kan vi möjligtvis upptäcka skillnader eller likheter utöver våra egna förväntningar.

2. Bakgrund

Under följande avsnitt kommer vi att gå igenom den litteratur samt teoretisk bakgrund som vi senare kommer att utgå från i diskussionsavsnittet. Under detta avsnitt belyser vi även tidigare forskning inom det valda forskningsområdet. Valet av vårt forskningsområde kan främst kopplas till den datainsamling som vi har utfört, det vill säga det som vi fick syn på under våra fältstudier både i Sverige och i USA. En stor del av vår bakgrund utgörs av Michel Foucaults teorier om makt samt ett urval av de styrningsbegrepp som han beskriver och andra har utvecklat. Då vi redan vid observationerna under praktiktjänsten i USA såg en väldigt tydlig hierarkisk ordning mellan barngrupperna och pedagogerna, blev maktperspektivet en naturlig del i vårt teoretiska resonemang. På ett strukturerat sätt går vi sedan över till nästa underrubrik, som vi valt att kalla för centrala begrepp. Där kommer vi på ett grundligt sätt redogöra för, samt beskriva vilka begrepp som vi anser har stor betydelse för vår studie. Efter de centrala begreppen har vi skrivit om den pedagogiska filosofin som båda verksamheterna inspireras av. Detta för att sätta förskolorna i ett sammanhang och därefter kunna återkoppla till i diskussionen. Avsnittet avslutas med en redogörelse av de

styrdokument som är aktuella för vårt arbete, där vi bland annat gör en beskrivning av läroplanen i Sverige i förhållande till motsvarande styrdokument för den amerikanska förskolan.

2.1. Teoretiskt perspektiv och tidigare forskning

Det är detta teoretiska perspektiv som vi har valt som utgångspunkt för vår diskussion, då vi alltså utgår från Foucaults ”glasögon”, och hans styrningsbegrepp. För att tydliggöra vår diskussion kring vårt resultat, kommer vi att koppla an till andra författares analyser av Foucaults begrepp. Vi ser Nordin-Hultmans inrutningsbegrepp samt Tullgrens analys av frirum kontra övervakning, som tidigare forskning med relevanta aspekter för vår studie.

2.1.1. Makt

I *Övervakning och straff* (2003, s. 137ff) skriver Foucault om soldatens så kallade fogliga kropp, som dresseras genom kontroll och korrigerande. Foucault hänvisar till Descartes jämförelse av bland annat skolstadgar, vilka formar kroppen vid utsättning av makt genom tvång, förbud och förpliktelser. Denna form av oavbruten övervakning kan förklaras som ”disciplin” utifrån rummets ordning. ”Människokroppen ingår i ett maktmaskineri”, menar Foucault (ibid., s. 140), där kroppen måste lyda för att passa in. Den form av dressyr som sker i fängelset liknar skolans undervisning om man ser till de så kallade småaktiga inspektionerna. Till exempel, hur man fördelar individerna i rummet av en sluten miljö, eller genom införandet av tidsrytmer. Dessutom blir de obligatoriska arbetsuppgifterna samt de regelbundet återkommande förloppen, upprepade inslag inom båda institutionerna (ibid. s. 143ff). Eleverna drillas genom ”skolprogrammet” (ibid., s. 163) och lär sig anpassa sig efter den hierarkiska ordningen, via normalisering (ibid., s. 177ff). Foucault hänvisar till J-B de la Salle (ibid. s. 180f), i hur läraren tar sig an föräldrarnas ansvar att uppfostra barn genom att rätta deras brister. Den disciplinära uppbyggnaden kan förklaras som ett oavbrutet hierarkiskt mönster, där läraren vakar och barnet är inrutat i ett system där den inte kan göra allt själv (ibid., s. 198f).

Oavsett kontext, är disciplinen en teknik som bringar ordning i den mänskliga mångfalden, för att bevara traditioner, rutiner och att det ska vara kostsamt att driva en sådan form av verksamhet (Foucault, 2003, s. 218ff). Foucault avslutar sitt avsnitt om disciplin med orden: ”Det är då inte heller förvånande att fängelserna liknar fabriker, skolor, kaserner, sjukhus, de liknar ju alla fängelser.” (ibid., s. 229). Det blir en del av samhället, där relationer under makt formar sig till en diskurs. Maktutövaren legitimerar teorin om sanningen, det vill säga det som anses vara rätt (Foucault, 1986, s. 229ff). Den som dominerar underkuvar de andra genom sin kroppshållning, gester och befallning, och tar därigenom från dem deras demokratiska rätt.

2.1.2. Inrutning

För att kunna applicera Foucaults teorier om makt inom en förskolekontext ska vi använda oss av Elisabeth Nordin-Hultmans (2004, s. 89) forskning om barns subjektskapande, utifrån de pedagogiska miljöernas inverkan på barns inflytande samt delaktighet. Inom forskningen ingår bland annat hur regleringen av tid och rum samt upprätthållandet av ordning kommer till uttryck i verksamheten. Författaren betonar med detta att den disciplin som därmed uppstår och barnen utsätts för, inte sker inom så kallade personliga individ-till-individ relationer, utan har att göra med hur den pedagogiska verksamheten är planerad och vardagligt upplagd (ibid., s. 91). Fortsättningsvis utgår hon från Foucaults tankegångar för att problematisera och synliggöra hur osynliga styrningsformer genom

auktoritet uppkommer i praktiken idag. Det centrala begrepp som Nordin-Hultman (2004, s. 92f) använder i sin analys är inrutning, dock utifrån den alltmer förfinade indelningen av tid och rum. Med en historisk bakgrund av bland annat hur barndomens institutionalisering påverkades genom inrutningen, fortsätter författaren med att beskriva hur dagens förskoleverksamheter regleras av tid (ibid., s. 97). Genom exempelvis planerade rutiner eller en befintlig dagsordning kan det framgå vare sig det sker en stark respektive svag inrutning av tiden. Detta, utifrån antalet inplanerade aktiviteter samt hur täta övergångarna är inom dagsordningen. Utifrån författarens analyser skulle alltså en verksamhet som genomgående bygger på starka inrutningar ses som starkt övervakande och därmed disciplinerande (ibid., s. 100).

2.1.3. "Den välreglerade friheten"

Charlotte Tullgren (2003, s. 11ff) har skrivit om hur det lekande barnet konstrueras i förskolan utifrån Foucaults styrningsbegrepp. Hon ger en bakgrund till synen på barn över tid, däribland en förklaring till Rousseaus beskrivning av pedagogik, som ett sätt att fostra det goda barnet in i samhällets normer. Från en utveckling av direkt styrning och förmedlingspedagogik utvecklades dialogpedagogiken som en ny form av indirekt maktutövning, med en balans mellan frihet och tvång. Barnet ses då inte som endast en passiv mottagare av kunskap, utan antas inneha en form av kompetens, som samspelar med sin omgivning (ibid., s. 16). Tullgren (ibid., s. 29) hänvisar vidare till Walkerdines kritik gentemot den utvecklingspsykologiska diskursens inflytande på förskolans pedagogik, i hur den normaliserar och övervakar barns utveckling. Vuxna är tydliga i sina styrda aktiviteter, vad gäller regler för vad som är lämpligt att göra samt hur dem ska utformas. Tullgren (ibid., s. 85ff) kopplar denna övervakning till Foucaults termer om en osynlig dock konstant närvarande disciplinerande övervakning, som en naturlig del av förskolans system. Ibland ges eller tas däremot "frirum", där övervakandet av barnen är tillfälligt frånvarande. Det är då barnet tillåts leva ut sitt "naturliga" behov av rörelse samt aktivitet. Genom dessa pedagogiska avståndstaganden ges det utrymme för barnens högljudda och vilda lekar, som vanligtvis är marginaliserade och bortstyrda från verksamhetens centrum.

2.2. Centrala begrepp

Detta avsnitt är som ett komplement till tidigare forskning. Här beskriver vi olika perspektiv på analyser av interaktion mellan barn och pedagoger. De tre övergripande rubrikerna är *Barnperspektiv kontra barns perspektiv*, *"Moral Education"* samt *"Negotiating Authority"*. Dessa perspektiv kommer vidare att användas i diskussionen som återkommande analysverktyg.

2.2.1. Barnperspektiv kontra barns perspektiv

Eva Johansson (2003, s. 44) beskriver, utifrån livsvärldsfenomenologin, barns perspektiv som barnets egna erfarenheter, intentioner och uttryck för mening. Utifrån detta perspektiv tar hon därefter upp tre teman som visar olika synsätt på barn. Det första temat kallar hon för *Barn är medmänniskor*, som innebär att pedagoger möter barnens villkor genom att visa hänsyn till barnens behov, viljor och önskningsar. Att låta barnets perspektiv komma till uttryck gör man då genom att kompromissa samt försöka uppnå överenskommelser med barnen. Här blir lyssnandet och dialogen väsentliga. Detta i sin tur skapar en form av delad kontroll mellan barnet och pedagogen, vilket synliggör den vuxnes närhet till barnets perspektiv (ibid., s. 48f). *Vuxna vet bättre* är det andra temat som Johansson tar upp. Här beskrivs ett synsätt som utgår från barnets bästa utifrån vuxnas perspektiv. Pedagogerna lär ut vad som, enligt dem och utifrån deras utbildning och erfarenheter, anses vara bäst för barnen, exempelvis

lära sig att äta upp maten, tåla motgångar och följa regler. I likhet med det första synsättet sker en viss närhet till barns perspektiv även här men prioriteras inte, utan det som förutsätts är en distanserad interaktion (Johansson, 2003., s. 50f). Slutligen tar Johansson upp ett tredje synsätt vilket hon kallar för *Barns intentioner är irrationella*. Till skillnad från de ovannämnda synsätt har detta perspektiv ingen avsikt att närma sig eller använda sig av barns livsvärldar i det pedagogiska uppdraget. Johansson (2003, s. 52) förklarar det istället som att vuxna tar sitt perspektiv för givet och ser ingen förtjänst i att ta barnets perspektiv. Barnens agerande upplevs alltså som en utmaning gentemot de vuxna och därmed ett hinder för det pedagogiska uppdraget att se till att regler följs.

Att närma sig barns perspektiv är något som även diskuteras i en artikel av Birgitta Qvarsell (2003, s. 101) där hon i samband med bland annat FN:s konvention om barnets rättigheter, beskriver olika sätt att lyfta barndom samt barnkultur. I likhet med Johansson (2003), väljer även Qvarsell (ibid., s. 102) att problematisera begreppet barnperspektiv. Genom att betona olika perspektiv visar hon att det inte endast finns en sanning eller ett ensidigt perspektivtagande. Exempelvis accentuerar hon vid ett flertal tillfällen betydelsen av att skilja mellan barns perspektiv och synen på barn, för att visa om forskningen ifråga handlar om hur barnen själva upplever sin livsvärld eller hur vuxna ser på dem. Då detta blir en fråga om forskning i olika avseenden kopplar Qvarsell (ibid.) fortsättningsvis fenomenet till respekt samt en etisk aspekt. Hon menar att den främsta forskningen av barn har fokuserat på vad barnen behöver och generella behov för deras bästa. Qvarsell (ibid., s. 103) jämför detta med utvecklingspsykologiska teorier om ett universalistiskt barn där man utgår från olika stadiemodeller för att följa barns utveckling. I samband med detta beskriver hon även barnsynen utifrån barnkonventionen, som istället visar barnens behov dock i förhållande till barnens rättigheter (ibid., s. 101). Genom att lyfta detta vill hon visa på kritiken som riktas mot globala dokument om framställningen av ett globalt och generellt barn. Författaren är däremot mån om att tillägga att generaliseringen kan bortses från om man utgår från en variation och kultur, vilket hon menar att barnkonventionen lyckas bra med (ibid., s. 103). Fokus i hennes artikel blir hur pedagoger, politiker och hur andra verksamma väljer att ställa sig till, samt arbeta utifrån vad forskningen visar.

Genom att inte tänka i banor om barns utveckling som en naturlig process kan man istället, menar Qvarsell (2003, s. 103f), anta att barn via den kulturella kontexten själva konstruerar sin omvärld och därmed blir synliga som aktörer. Hon menar därtill att genom att ge barnen röster skapas en möjlighet för vuxna att studera barns världar och därmed närma sig deras perspektiv.

2.2.2. "Moral Education"

Gunnel Colnerud (2004, s. 18) beskriver "moral education" som en handling som sker på ett personligt plan, via interaktion och kommunikation mellan individer. Colnerud hänvisar till Herbart, som menar att pedagogiken dels grundar sig på discipliner utifrån en moralisk natur. Undervisningen är en form av metod för uppfostran, där eleven ges utrymme för att utveckla dennes inre dygder. Moralundervisningen grundar sig därför på ett regelföljande; "eleverna ska lära sig specifika beteenden och internalisera vissa värden eller karaktärsdrag och mentala strukturer" (ibid.).

Eva Johansson (2002, s. 203) identifierar svenska pedagogers tendenser till moralundervisning genom interaktioner med barn på förskolan. Lärarnas mål, attityder och strategier för arbete med förskolans värdegrund, synliggör vilka av barnens värderingar som upphöjs. Barnen på förskolan lär sig under en tidig ålder vad som accepteras som rätt respektive fel. Maktutövande sker via mänskliga interaktioner, och i ett klassrum blir den vuxne den främste förebilden (ibid., s. 216). Barnet normaliseras efter pedagogens fostran av det så kallade goda barnet (ibid., s. 219).

2.2.3. "Negotiating authority"

Nathan D. Brubaker (2009, s. 99f) diskuterar, utifrån klassrumsstudier, på vilket sätt demokrati uppkommer i en universitetskontext. Genom att bryta ned och definiera begreppen "negotiating" samt "authority", försöker han visa på hur förhandling samt auktoritet kommer till uttryck i lärares handlande. Detta beskrivs därefter utifrån tre olika teman, bland annat genom strukturerat kaos eller strategisk manipulation (ibid., s. 107ff). Relationsdynamiken mellan lärare och elev hamnar alltså i fokus för studien. Utifrån både observationerna samt studenternas egna utsagor, beskriver Brubaker, vid ett tillfälle de olika roller som lärare kan inta och visar därtill på den maktposition som ständigt finns tillgänglig för läraren att gå tillbaka till, som en form av trygghet. I följande citat uttalar sig en student om sina upplevelser från när läraren tog ett steg tillbaka under en klassrumsituation och medvetet gav utrymme för fria diskussioner mellan studenterna: "The power will go completely to the students, and then he'll take it completely back. [...] It depends to me on how, to what extent the teacher is going to be wearing his teacher hat" (Brubaker, 2009, s. 110).

Förhandlandet av auktoritet har i denna situation, enligt Brubakers förklaring, utgått från ett av de ovanstående teman, nämligen förhandling av auktoritet genom strukturerat kaos. Detta exempel visar på hur läraren ger eleverna utrymme för aktiv delaktighet, men även att denne lika snabbt kan ta tillbaka detta så kallade utrymme på grund av sin auktoritära position.

Ett tredje tema som synliggörs i studien är förhandling av auktoritet utifrån studentens val, där Brubaker (2009, s. 104f) visar på exempel från ett annat klassrum med en annan lärare. Med en rad observationer visar författaren på hur denna lärare ger sina studenter möjligheter för både inflytande samt delaktighet, i olika aspekter av kursens innehåll och upplägg. Fortsättningsvis menar Brubaker (ibid.) att läraren utgår från sin profession samt kompetens "...rather than simply his institutional power..." (ibid., s. 107). Detta kom konkret till uttryck genom det ansvar som studenterna, både på egen hand samt tillsammans, fick ta över i exempelvis självstudier och kursmålen. I sin tur visade sig detta leda till en ökad inre motivation.

2.3. Pedagogisk filosofi

Den pedagogiska filosofin som vi har valt att beskriva är Reggio Emilia, eftersom båda förskolorna som vi har undersökt uttrycker sig arbeta med detta arbetssätt. Vi kommer att använda denna beskrivning som ett sätt att jämföra de olika förskolornas tillämpningar av denna filosofi.

2.3.1. Reggio Emilia

Reggio Emilia är bland annat ett pedagogiskt arbetssätt som leddes av Loris Malaguzzis vision om en förnyad kultur för barndomen. Det är en strävan om att skapa en ny syn på barn som kompetenta, och ett lärande där barnen är delaktiga (Reggio Children, 1997, s. 6). Pedagogernas uppdrag är att lyssna och följa barnens upptäcktsfärd, genom att dokumentera deras läroprocesser för att vidare stimulera deras utveckling (ibid., s. 7). Det betyder att barnen ska bli erbjudna många möjligheter för att kunna utvecklas som individer och subjekt. Denna kunskapssyn skiljer sig från det utvecklingspsykologiska förhållningssättet, och definieras mer som en interaktiv-konstruktivistisk filosofi. Detta innebär "att man inte ska undervisa barn om det de själva kan upptäcka" (ibid., s. 10), vilket kräver ett aktivt lyssnande från pedagogernas håll (ibid., s. 94).

Enligt Hillevi Lenz Taguchi (2000, s. 111) kommer det postmoderna begreppet konstruktionism¹ från den sociala konstruktionismen. Denna praktik vill befria barnen och pedagogerna från en utvecklingspsykologisk syn på barnet. Härmed hamnar lärandet och de metakognitiva processerna i fokus, istället för på det traditionella förskolebarnets naturliga mognadsprocess. Barnet synliggörs som en så kallad medkonstruktör av kultur och kunskap genom det pedagogiska dokumentationsarbetet (Lenz Taguchi, 2000, s. 113).

2.4. Styrdokument

Utifrån rådande styrdokument, det vill säga läroplanen, ”curriculum” och ”standards”, har vi identifierat läraruppdraget i de två aktuella länderna. Vi kommer vidare att göra utdrag ur dessa styrdokument i redovisningen av våra resultat, för att styrka empirin bestående av intervjuer och observationer.

2.4.1. Läroplanen för förskolan i Sverige

Utifrån Skolverkets hemsida (Skolverket, 2011-12-05) är läroplanen för förskolan en av de förordningar, under skolans lagar och regler, som har utfärdats av regeringen. Förordningarna ska följas av de verksamheter som omfattas av dessa, och skiljer sig beroende på vilken skolform som gäller. En skillnad mellan skolformerna är exempelvis att förskolans läroplan är uppbyggd av strävansmål, jämfört med skolans uppnåendemål. Ann-Christine Vallberg Roth (2002, s. 160) skriver om framställningen av läroplanen för förskolan, och menar att arbetet började redan i slutet av 1980-talet i samband med att bland annat målstyrningen, decentraliseringen² och globaliseringen blev kännetecknen för denna period. År 1998 trädde den första läroplanen för förskolan i kraft och 12 år senare kom den första reviderade upplagan, *Läroplanen för förskolan. Reviderad 2010* (Lpfö 98, Rev. 2010). Utöver förskolans värdegrund, uppdrag samt mål och riktlinjer som läroplanen beskriver, innehåller den reviderade upplagan förtydliganden och kompletteringar av vissa mål och riktlinjer samt en del kompletterande avsnitt.

2.4.2. ”Curriculum” i USA

Självaste läroplansteorin kommer från begreppet ”curriculum theory”, som grundar sig på utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik, där tanken är att man bygger upp kunskap (Vallberg Roth, 2002, s. 12). I USA uppfattas ”curriculum” som tids- och kontextbunden, och är något som utvecklas med samhället (ibid., s. 16). Enligt Vallberg Roth (ibid., s. 8) har länder såsom Sverige, med en nationell läroplan, i själva verket blivit mer decentraliserade än länder som faktiskt haft en decentraliserad läroplansutveckling. Till exempel i USA, där det har pågått en offentlig debatt gällande centraliserade riktlinjer för en nationell läroplan.

Patricia M. Cooper (2005, s. 229ff) skriver en artikel om olika former av ”curriculum” inom amerikanska förskolan. Hon menar att, som resultat av före detta president Bushs administrativa utbildningspolicy, har den holistiskt lekbaserade ”curriculum” ersatts med uppnåendemål inom läs-

¹ Utifrån Lenz Taguchi har begreppen konstruktivism och konstruktionism samma betydelse i denna mening. Vi utgår från Reggio Childrens definition av konstruktivism och konstruktionism som synonymer till varandra.

² Under 1990-talet förändrades relationen mellan stat och kommun vad gäller skolchefstjänsten. Kommunerna fick ett större ansvar och frihet att styra på en central nivå, till exempel gällande ekonomin.

och skrivutveckling. Exempelvis, baserar hon artikeln på Vivian Paleys så kallade ”storytelling curriculum”, och menar på att den tydligt främjar lärande. Med en holistisk läroplan, menar Cooper (2005), att barn utvecklas i allt från att uttrycka språk och forma intentioner till att skapa vänner. Denna form av läroplan håller på att försvinna från förskolan runtom i USA, då regeringen förespråkar mer lärarledda aktiviteter med direkta instruktioner, för att uppnå fler färdigheter inom läsning hos förskolebarn. Trots denna kontrovers, finns det studier som visar på att amerikanska barn inom förskolan, som följt den gamla läroplanen, har visat på en stadig språkutveckling. Kritiken är dock att målen är för otydliga och att resultaten inte är tillräckliga.

2.4.3. ”Vermont’s Early Learning Standards”

Vermont’s Framework of Standards and Learning Opportunities (2000) är till för att förbättra lärandet, menat för barn från tre år upp till elever i högstadiet. Ur dessa principer är *Vermont’s Early Learning Standards* (VELS, 2003) framtagna, som ett komplement för förskolorna inom staten Vermont i USA. Målet är att höja kvalitén inom småbarnspedagogiken, för en vidare framgång samt mognad i skolan. Den är däremot inte obligatorisk och ska fungera mer som inspiration till ett arbete med ”curriculum”, vilket innebär att den inte kan förhindra ett barn att börja på ”kindergarten”. Principerna är formade som strävansmål, med exempel på hur de kan användas respektive hur de inte bör användas. Dokumentet är indelat i åtta olika domäner, med aspekter riktade mot pedagog, barn och miljö inom varje domän. Lokens roll är den övergripande inriktningen för principerna, då barn lär sig via leken (ibid.).

3. Syfte

Vårt syfte är att jämföra en förskola i USA med en förskola i Sverige, med fokus på hur lärare interagerar med barn. Studien undersöker specifikt hur läraruppdraget och barnets perspektiv framträder i praktiken, samt även jämför hur de rådande styrdokumenterna kan anknytas till de olika verksamheterna.

4. Forskningsfrågor

- Kan vi via observationer och intervjuer inom två olika privata förskoleverksamheter, få insyn i och jämföra olika aspekter av läraruppdraget?
- Vilken barnsyn åskådliggörs, i interaktionen mellan barn och pedagoger, utifrån undersökningspersonernas agerande och uttalanden?
- Kan man uttyda ett samband mellan verksamheternas dagsrytm och relationen mellan barn och pedagoger?
- Vilka likheter och skillnader går det att skönja i de rådande styrdokumentens beskrivning av barnets roll i förskolan? Hur kan detta synliggöras utifrån vår insamlade empiri?

5. Metod

I denna studie har vi delvis använt oss av Alvesson och Sköldbbergs (2008, s. 17) definition av en kvalitativ forskningsmetod, eftersom vi vill kunna fördjupa oss i en verklighet och tolka ett mönster. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002) har varit en grund för beskrivningen av våra etiska hänsynstaganden genomgående i studien. Dessutom har vi applicerat Kvale och Brinkmanns (2010) metodbok om den kvalitativa forskningsintervjun på frågor om både metoder och etik.

5.1. Val av metod

Vi har kategoriserat vår empiri utifrån egna tolkningar av två olika praktiker, genom att forma uppfattningar om dess betydelse i förhållande till varandra. Genom att anknyta detta till ett hermeneutiskt perspektiv kan man med hjälp av Madisons ”metodologiska principer”, enligt Alvesson och Sköldberg (2008, s. 203), klargöra hur en kvalitativ forskningsstudie kan läggas upp. Helhetsbegreppet som hermeneutiken handlar om, sammanställer olika principer, som exempelvis grundlighet, lämplighet och kontextualitet. På samma sätt som dessa teoretiska principer bildar en helhet vill vi genom sammanställningen av våra data identifiera vilket eller vilka mönster som existerar i verkligheten. Därtill är vi även måna om att finna svar på de frågeställningar, som av studien lyfts upp, genom att vara grundliga i resultatet. Den kontextbundna verksamheten kommer att vidare generaliseras i våra representationer, med hänsyn till studiesubjektens perspektiv. Därmed kan vi genom observationer samt intervjuer mellan två verksamheter påstå att studien är baserad på två olika verkligheter och diskurser.

Fortsättningsvis kan vi påstå att vi utgår från abduktion som förståelsemodell i vår studie. Detta då vi tolkar det utvalda materialet genom hypotetiskt övergripande mönster, utifrån vår bakgrund och tidigare forskning. Alvesson och Sköldberg (2008, s. 55f) återkopplar abduktion till hermeneutiken och menar att denna ansats, på ett förenklat sätt, kan ses som en blandning av dels den induktiva ansatsens empiri dels en deduktiv teoretisk modell. Med stöd i detta kan vi alltså påstå att vi tar en abduktiv ansats i vår undersökningsprocess, eftersom vår studie bygger på ett empiriskt insamlat material, samtidigt som den till stor del även utgår från en teoretisk bakgrund (ibid.). Den tidigare forskningen beskrivs här som en inspirationskälla för analysen av empirin, för att synliggöra mönstret och skapa en förståelse.

5.2. Urval

Studien genomfördes i två olika förskoleverksamheter i USA respektive Sverige. Undersökningsgruppen bestod av pedagoger, förskolechefer samt barn från olika avdelningar och åldersgrupper. Beroende på vilken avdelning vi befann oss i, varierade även antalet barn och vuxna i de olika grupperna. I den amerikanska förskolan blev en av oss placerad i småbarnsgruppen mellan åldrarna ett till två. Den andre fick istället vara i den äldre barngruppen, där barnen var mellan åldrarna tre till fem. Småbarnsgruppen var betydligt mindre med endast sju barn på två förskollärare, medan den äldre barngruppen bestod av 18 barn med två förskollärare.

Efter att ha studerat småbarnspedagogik i Vermont och därmed observerat verkligheten i en amerikansk förskoleverksamhet, valde vi en förskola i Sverige som vi ansåg var jämförbar för vår typ av studie. De jämförbara faktorerna var att båda förskolorna var privatägda, dock med olika former av finansiering. Den svenska förskolan är ett aktiebolag som finansieras genom maxtaxan³ i Sverige medan den amerikanska förskolans finansiering framförallt sker genom föräldrarnas inbetalning samt att förskolan är en del av lärarutbildningen i universitetet. Däremot menar de båda förskolorna att de inspireras av Reggio Emilia filosofin, vad gäller sitt arbetssätt. Den svenska förskolan består av två enheter, varav en uttalar sig ha en utomhuspedagogik. Enheterna innehåller i sin tur två småbarnsgrupper samt två äldre barnavdelningar. Vi valde att samla empiri för vår studie enbart i dem båda äldre barngrupperna på grund av tidsbrist. Därför bestämde vi att utgå från dessa för att inte behöva anpassa oss efter sovstunder, blöjbyten etcetera. I likhet med den amerikanska förskolan var barnen här mellan åldrarna tre till fem, dock med fyra pedagoger per avdelning. Antalet barn per avdelning var 22 respektive 23 barn.

Intervjupersonerna i både USA och Sverige består av förskolechefer och pedagoger av olika åldrar, kön och arbetslivserfarenheter. Utifrån en kvalitativ forskningsmetod valde vi att ha olika informanter för att få en variation av karakteristiska (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 181). Något som vi prioriterade i valet av intervju personer var dock att personerna i fråga har en pedagogisk bakgrund och någon form av utbildning inom fältet. Vi bör även tillägga att i utformningen av resultatet har vi valt bort förskolechefernas intervju svar eftersom vi ansett att pedagogernas uttalanden har varit tillräckligt rika för vår studie. Då interaktionen mellan barn och vuxna har varit i fokus för vår studie har förskolechefernas frånvaro i vardagen varit en faktor för urvalet.

Ytterligare ett bortfall gjordes av analysen av barnkonventionen, på grund av brist på utrymme.

5.3. Genomförande

Vi valde att genomföra studien med både intervju och observationer som forskningsmetod. Empirisk data började insamlas i januari 2011, i samband med våra utbytesstudier i USA. En av våra uppgifter i en kurs kring undersökning av småbarnspedagogik bestod av att göra observationer inom en form av förskoleverksamhet. Förskolan befinner sig på universitets campus, inom staten Vermont i nordvästra USA. Kursen pågick under loppet av fem månader, i samband med praktiktjänsten på förskolan. Då empirin samlades med utgångspunkt i kursens mål, utgick data framför allt från observationer av barnen och intervjuer med personal. Sedan inför skrivandet av det självständiga arbetet, sökte vi en jämförbar förskola i Sverige. Valet blev en privat förskola i Stockholm, med ett liknande pedagogiskt förhållningssätt som förskolan i Vermont. Fältstudiearbetet i Sverige pågick dock inte längre än sju dagar, och fokus var på observationer samt intervjuer. Däremot har vi genom ett urval av observationer i USA likställt antalet dagar ute på fältet för att göra studien jämförbar. Därtill har vi valt bort delar av empirin som vi anser inte tillfört något ytterligare, utan vi valde de delar som tydligast kunde exemplifiera svaren på våra forskningsfrågor.

Som tidigare nämnt var våra praktikplatser i USA placerade på olika avdelningar under fältstudiearbetet, vilket innebar att vi observerade olika barngrupper och intervjuade olika pedagoger, däremot under samma förskoleverksamhet och liknande premisser. Förutom att vi båda läste samma

³ *Maxtaxan och den allmänna rätten till en avgiftsfri förskola för alla barn i Sverige var en reform som skedde år 2002. Taxan grundar sig på hushållets avgiftsgrundande inkomst, beroende på inkomsttak oavsett om föräldrarna arbetar eller är arbetslösa.*

kurs och befann oss på samma förskola hade vi lika många timmars praktik i veckan, dock under olika tillfällen. Timmarna var upplagda under två dagar i veckan, ungefär fem timmar per dag. I Sverige gjorde vi observationer en gång tillsammans på samma plats och tillfälle, och under följande fyra dagar delade vi upp oss på varsin avdelning och enhet. Vi var vanligtvis ute på fältet under fem timmar vardera på olika avdelningar. Något som bör tilläggas är att vi kommer att referera till de olika avdelningarna i den amerikanska förskolan som klassrum i fortsättningen eftersom det är en benämning som användes frekvent där.

Vad gäller intervjuerna bestämde vi oss för att utföra dessa tillsammans i Sverige, vilket vi däremot inte gjorde i USA då vi hade blivit tilldelade olika mentorer. Utöver de intervjuerna vi gjorde på plats i den amerikanska förskolan, kompletterade vi dessa med samma frågor som vi ställde i Sverige dock via mejl (se Bilaga 1 och 2). Valet av frågor i de två frågeguider som vi använde kan kopplas till vårt syfte samt de forskningsfrågor som utgör grunden i vårt arbete. Genom att bryta ned huvudfrågorna till de specifika frågorna som vi ställde under intervjun, kunde vi på ett tydligare och mer konkretiserat sätt göra intervjupersonerna delaktiga i vår undersökning.

Vi har valt att i resultat- samt diskussionsavsnittet benämna förskolan i USA för Förskola 1 och förskolan i Sverige för Förskola 2. Dessutom har vi valt att sortera och kategorisera empirin efter vår frågeguide, genom att forma rubriker med våra forskningsfrågor som utgångspunkt.

5.4. Datainsamlingsmetod och databearbetningsmetod

Dokumentationen av våra observationer utfördes främst genom skriftliga anteckningar med hjälp av penna och papper. Vid enstaka tillfällen användes även fototagning samt ljudupptagning genom mobiltelefoner, digitalkameror och ljudbandspelare. Kvale och Brinkmann (2010, s. 194f) beskriver hur en varierad registrering av dokumentering skapar unika möjligheter för senare analys. Exempelvis kan en skriftlig observationsmetod innebära att man som forskare inte alltid hinner skriva ned allt som sker i en kontext. På så sätt kan fotografier fungera som ett stöd gentemot det skriftliga och fånga det som man inte hinner anteckna. Observationerna i båda förskolorna var baserade på barnens vardag där interaktionen med pedagogerna sattes i fokus. Därmed har vi fått ta del av olika typer av aktiviteter.

Förutom observationer bestod en stor del av vår studie, av intervjuer med pedagoger samt förskolechefer. Beroende på vilken förskola det gällde, utfördes intervjuerna på lite olika sätt. Under intervjuerna i den svenska förskolan samlades materialet med hjälp av ljudupptagning samt en liten del skriftliga anteckningar som stöd. Redan efter första intervjun blev det av olika skäl, klart för oss att enbart ljudinspelningarna var ett bättre alternativ för dokumentation av intervjuerna. Fördelarna enligt Kvale och Brinkmann (2010, s. 196ff), är dels att man kan koncentrera sig på intervjupersonen och därmed på frågorna och svaren. Ljudinspelningen underlättade även för våra reflektioner kring intervjuerna då vi på ett väldigt tillgängligt sätt kunde gå tillbaka till det insamlade materialet och skapa välgjorda transkriberingar av inspelningarna. Dessa innehöll dessutom undersökningspersonens specifika ordval samt tonfall i utskriftena.

Intervjuerna från pedagogerna i den amerikanska förskolan kunde inte ske på samma sätt utan vi fick istället skicka en översättning av frågeguiden, till pedagogerna samt förskolechefen, genom elektronisk post. Utskriftsproceduren av de svenska intervjuerna utfördes detaljerat och noggrant för att på bästa sätt återskapa samtalen i skriftlig form. Detta behövde vi dock inte göra med de amerikanska intervjuerna, då pedagogerna själva skrev och skickade svaren till oss via mejl.

Inför intervjuerna utgick vi från Kvale och Brinkmanns (2010, s. 147) kvalitativa metoder om forskningsintervju och utformade en allmän frågeguide som består av tydliga samt öppna frågor. Frågeguiden i sig har, som nämnts i ovanstående kapitel, ett genomgående tema som är relaterat till vårt forskningsämne men eftersom vi skapade ett semistrukturerat upplägg fanns utrymme för spontanitet. Syftet bakom detta var att skapa en rik dialog och inte påverka eller begränsa intervjupersonernas svarsalternativ. Trots att vi ville behålla en neutral roll inför intervjupersonen var vi även måna om att själva visa ett intresse samt en form av inlevelse för ämnet ifråga, genom exempelvis uppföljningsfrågor.

På grund av att vi ville ta del av mer specifik information kring de enskilda verksamheterna valde vi att, utöver de allmänna frågorna i frågeguiden, även ställa övriga frågor utifrån våra observationer. Observationer från båda förskolorna utgjorde grunden för våra övriga frågor, men under intervjusituationerna uppstod även det som Kvale och Brinkmann (2010 s. 154) beskriver som andrafrågor. Frågeguiden kunde alltså inte sammanställas förrän vi genomfört alla observationerna i Sverige. På så sätt, skickades inte de kompletterande frågorna till intervjupersonerna i USA förrän några månader efter att vi återvänt från våra utbytesstudier.

5.5. Etiska hänsynstaganden

Att utgå från en kvalitativ forskningsmetod innebär enligt Kvale och Brinkmann (2010, s. 78f) att man som forskare i en studie bör ta hänsyn till etiska och moraliska frågor i samband med undersökningen. Författaren beskriver framförallt hur detta kan komma till uttryck då forskaren använder intervju som forskningsmetod och lyfter samtidigt vilka etiska frågor som uppkommer under intervjuens sju olika forskningsstadier. Förutom de etiska frågor som uppstår under själva intervjusituationen visar stadierna även på betydelsen av andra aspekter kring intervjun som exempelvis förberedelser, planering och efterarbete. Detta har vi gjort i form av utskick till personal och föräldrar, men även genom att vi gav den som redan har blivit intervjuad möjligheten att få läsa igenom transkriptionen av sin intervju och kommentera, lägga till något eller kanske ändra i uttalanden.

Förutom de intervjuprinciper som författarna lyfter i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2010) har vi även inför vår datainsamling tagit del av de fyra huvudkraven i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* (2002). I samband med för- och efterarbetet av vår empiri behövde vi, i enighet med *informationskravet*, informera alla berörda om syftet med vår studie och om hur genomförandet i stora drag skulle ske. Därtill upplyste vi de även om alla villkor som gäller för medverkande samt om deras rätt till att få avbryta. Genom att vi i god tid innan datainsamlingen muntligt meddelade både förskolechefer och pedagoger om studiens syfte samt delgav ett skriftligt godkännande om medverkan (se Bilaga 3) lyckades vi inte bara fullfölja informationskravet, men även lyfta *samtyckeskravet*.

Fortsättningsvis, gällande föräldrarna till barnen, bestämde vi oss under fältstudiearbetets start för att skicka ut ett informationsbrev (se Bilaga 4) där vi tog upp det viktigaste ur de etiska huvudkraven. Vi visste redan från start att barnen skulle få en betydande roll i våra observationer, men eftersom fokus för vår undersökning var lärarens roll, och att barnen själva inte blev intervjuade behövde vi inte be om föräldrarnas skriftliga godkännande. Däremot var vi noga med att under första dagen i bästa möjliga mån informera barnen om varför vi var där samt fråga om deras samtycke till att observera dem. Vid något tillfälle skedde denna förfrågan inför hela barngruppen under en samling och ibland hände det att vi frågade enskilda barn, under en specifik situation, ifall de godkände att vi observerade och dokumenterade om dem. Vad gäller fotografier och ljudinspelningar där barnen har fångats

informerade vi även medverkande att dessa inte skulle användas i ett vidare syfte förutom att bekräfta det vi har sett.

Både *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002) uppnåddes även i samband med utskicken till personalen och föräldrarna. Däremot ansåg vi att dessa två punkter var oerhört väsentliga och därmed värda att lyftas för de medverkande ett flertal gånger. Exempelvis var vi noga med att framföra för förskolechefen att all insamlad data skulle förstöras när den var färdiganvänd samt om föräldrarnas rätt att bestämma över sina barns medverkande. Utifrån detta bedömde vi att våra etiska hänsynstaganden har utgått från barnens bästa och förutom att förstöra all datainsamling var vi även under arbetets gång noga med att anonymisera alla namn och platser.

Ytterligare något som bör nämnas gällande metoden för våra etiska ställningstaganden är att beroende på i vilken av de jämförande förskolorna som vi utförde studien, har de medverkande undersökningspersonerna fått ta del av de etiska principerna på olika sätt. Då vår empiriska undersökning, som består av både intervjuer samt observationer, har utförts under olika förhållanden och i två olika länder har språkliga faktorer, men även tidsaspekten fått en betydelse för genomförandet. Exempelvis gällande godkännande för medverkan inför intervjuer med pedagoger och förskolechefer har vi fått översätta godkännandet för undersökningspersonerna i USA. I samband med detta översatte vi även de fyra huvudkraven, eftersom vi inte har kunnat hitta en direkt översättning från Vetenskapsrådet. Tidsaspekten lyfts upp eftersom vi spenderade betydligt längre tid i den amerikanska förskolan. På så sätt fick vi i denna förskola en djupare kontakt med, inte bara barnen och föräldrarna, utan även med pedagogerna samt förskolechefen och därmed kunde vi identifiera mer genuina och naturliga interaktioner under vardagen samt utifrån intervjuresultaten. Dessutom fick vi i samband med praktiktjänsten ett godkännande från föräldrarna om observationer samt olika former av dokumentation. Detta indirekta godkännande har att göra med förskolans samarbete med universitetets lärarutbildning.

6. Resultat

Resultatavsnittet kommer att påbörjas med en utvecklad samt detaljerad bearbetning av det insamlade materialet från båda förskolorna. Under avsnittets första del kommer vi att beskriva de intervjuer samt observationer, som vi anser kan anknytas till det syfte och de forskningsfrågor som studien utgår från. Detta har vi gjort med hjälp av vårt kategoriseringsarbete av frågeguiderna samt datainsamlingen, vilket i sin tur även har skapat de underrubriker som används i samband med beskrivningarna. De tre första underrubrikerna belyser på olika sätt barnsynen samt pedagogernas roll med stöd i undersökningspersonernas intervjuer. Den fjärde underrubriken handlar främst om de skillnaderna som kan avläsas i de olika styrdokumenterna och avslutningsvis beskriver vi specifika aspekter som belyser andra relevanta resultat från materialet. Här utgår kategorierna från den specifika förskolan ifråga, och skiljer sig därför till viss del mellan de olika förskolorna.

För att ytterligare tydliggöra den jämförande aspekten av studien har vi delat upp resultatavsnittet på de två medverkande förskolorna, där huvudrubrikerna blir Förskola 1 respektive Förskola 2. Under varje kategori kommer vi att återknyta resultatet till exempel, ur antingen observationer, intervjuer eller dokumentationsstudier. Vi har även valt att använda siffror istället för namn då vi hänvisar till de olika pedagogerna och barnen. Dels för tydlighetens skull och dels för att behålla anonymiteten (se

Bilaga 5). Resultatavsnittet avslutas med en separat del för analysen av det bearbetade materialet där vi utifrån egna tolkningar och reflektioner försöker besvara våra forskningsfrågor.

6.1. Förskola 1 (USA)

6.1.1. Förskolans filosofi

Utifrån intervjuvaren från pedagogerna i Förskola 1 beskrivs förskolans filosofi vara baserad på ett social konstruktivistiskt synsätt med ett framväxande ”curriculum”⁴, med barnens intresse. Pedagogerna betonar på olika sätt hur förskolans samarbete och kontakt med Reggio Emilia i Italien har inspirerat den filosofi som förskolan idag bygger på, vilket i sin tur genomsyrar verksamhetens dagliga arbete. Förutom att det kompetenta barnet lyfts upp som en av grundpelarna i denna förskolas filosofi, ser man även barnet som en värdefull medborgare i vårt samhälle samt lekens betydelse. Pedagog 1 beskriver mer genomgående förskolans verksamhetsplan där det bland annat framgår hur förskolan ska kultivera nyfikenhet, glädje och empati i samband med naturen. Förskollärarnas engagemang i barnens lek och nyfikenhet kan påvisas med följande exempel.

Observation A: 2011-01-28

Några barn på avdelningen leker att de befinner sig i ett sjukhus. Två pedagoger är med.

Pedagog 1: ”What time can I see the doctor? I'm very sick”, pedagogen ger en grupp barn en pappersbit.

Pedagog 7: ”Take her temperature”. Pedagogen står vid andra sidan rummet och tittar på.

Pedagog 1: ”Are you ready to take me in?”

Barnen: Tittar upp mot Pedagog 1: ”We're not ready yet!”

Pedagog 1: ”Is anybody gonna help me with the cough?”

Barn 1: Håller i en docka och går igenom det så kallade sjukhuset. ”If your baby is sick you can take it to the doctor's”.

Barn 2: Tar med Pedagog 1 till så kallade doktors rum.

Pedagog 1: ”I feel better.”

Pedagog 1 slutar spela sin roll och går iväg till en annan del av avdelningen där andra barn leker. Hon berättar för dem att de kan gå till sjukhuset om de har ont någonstans. De följer efter.

Pedagog 1: Ser på barnen från ett avstånd. ”Do you know what else doctor's have? Name tags!”

Pedagog 1 och Barn 2 går iväg till bordet och Pedagog 1 klipper ut små pappersbitar och skriver något på dem. ”Usually the people who work in hospital's have name tags.”

Barn 2: Delar ut namnlapparna bland barngruppen

Pedagog 7: Kommer in genom dörren, haltandes. Han kallar sig själv Frank och anmäler sig vid det så kallade sjukhusets reception.

Barn 2: Ber ”Frank” ringa upp numret på en lapp.

”Frank”: Tar upp sin mobil och ringer avdelningens nummer.

Pedagog 1: Svarar och säger till Barn 2 att denne har ett telefonsamtal.

Barn 2: Springer fram till telefonen. ”Yes, yes, yes!”

6.1.2. Barnens inflytande och delaktighet

Att använda pedagogisk dokumentation som metod för utformningen samt utvärderingen av verksamheten är ytterligare ett kännetecken för hur Förskola 1 ständigt inspireras av Reggio Emilia

⁴ Begreppet framväxande är en direkt översättning från det engelska ordet ”emerging”, som syftar på en ständigt anpassbar verksamhetsplan. Den grundar sig på en konstruktivistisk syn om att bland annat forma sin verksamhet efter barnen.

filosofin. Alla tre pedagoger uttrycker hur de dagliga observationerna av barnen påverkar utformningen av flera aspekter inom verksamheten, bland annat val av aktiviteter samt ”curriculum” och utformningen av klassrummets konkreta miljö. Barnen beskrivs av Pedagog 2 på så sätt som vägledare för pedagogernas arbete. Pedagog 3 beskriver hur barnens påverkan sker genom både direkta samt indirekta val, där de direkta valen exempelvis utgörs av att barnen under dagen får bestämma vad de ska göra samt hur de vill medverka i aktiviteterna. Medan de äldre barnen deltar i formandet av livet i skolan genom konversationer och ageranden, är de yngre barnen jämligt delaktiga genom lärarens skicklighet att observera och agera baserat på dessa observationer. Pedagog 1 beskriver i samband med detta hur inflytandet kommer till uttryck genom klassrumsschemat, där denne menar att majoriteten av dagen är tillägnad för barnorienterade aktiviteter. Lärarna är därefter, enligt Pedagog 2, där för att stärka barnen till att känna och veta att de kan testa nya saker, göra misstag, utmana sig själva och bara vara barn.

Följande är ett exempel ur VELLS (2003, s. 6) på hur lärare kan inkludera barns inflytande:

”Adults can support children’s approaches to learning by:

- Being responsive to children’s questions, ideas, interests, and concerns.
- Being available as resources without interfering with children’s opportunity to experience and discover things for themselves.”

6.1.3. Disciplin

När det gäller disciplin menar Pedagog 3 att detta inte förekommer i verksamheten och alla intervjupersonerna beskriver istället begreppet med hjälp av andra uttryck och inslag i vardagen. Pedagog 2 och Pedagog 3 menar att under situationer där disciplin skulle tänkas behövas, har de av tidigare erfarenheter valt att istället omdirigera barnens fokus till ett positivt beteende (se nedanstående utdrag ur observation). Mer konkret beskrivs detta genom att man som pedagog säger vad barnen får göra istället för att säga vad barnen inte får göra. Pedagogerna menar att denna omdirigering i sin tur leder till att barnen hittar ett nytt intresse som de blir engagerade av. Pedagog 1 väljer att beskriva sin ställning gentemot disciplin utifrån konfliktlösning och menar på att detta är något som de arbetar mycket med via ett proaktivt arbete. Genom att tillsammans med barnen exempelvis dramatisera moraliska dilemman menar pedagogen att man hjälper dem att utveckla regler, för att i sin tur hantera problemen på egen hand i samma stund de uppstår.

Observation B: 2011-02-25

Vid konstruktionshörnan sitter några barn och bygger med ihåliga klossar. Barnen rullar olika bollar genom konstruktionen. Konstruktionen består även av en så kallad ramp där barnen kastar ner bollar. [...]

Barn 3 ställer sig upp och tar tag i en boll.

Barn 3 kastar iväg bollen samtidigt som Barn 5

Barn 3 säger: ”See, me and [Barn 5] got all the way down. We won!”

Barn 3 och Barn 1 tar tag i varandras händer och går iväg från konstruktionen.

Barn 3 och Barn 1 går till dramahörnan. Pedagog 7 kommer fram och stoppar barnen. Han ber dem försöka fortsätta med det som de höll på med.

Barn 3 och Barn 1 går tillbaka till konstruktionshörnan.

Barn 3 viftar på huvudet.

Lärarstudenten frågar Barn 1 och Barn 3: ”Do you want to try to make the course different?”

Barn 1 säger: ”No”. Barn 1 och Barn 3 viftar båda på huvudet.

Barn 1 och Barn 3 lämnar konstruktionshörnan.

6.1.4. Statliga krav

Förskola 1 är en statligt licenserad förskoleverksamhet, vilket innebär att det tillkommer en rad krav som förskolan måste följa och uppfylla. Förutom detta ansvar innebär licensen även att förskolan utsätts för årliga och oförberedda inspektioner från någon licenseringsrepresentant. Kraven handlar bland annat om barngruppernas storlek per avdelning, där faktorer som plats och ålder får en betydelse. Pedagog 1 och Pedagog 2 beskriver att, utöver dessa krav utgår förskolan samt pedagogerna även från de statliga principer som finns, de så kallade "VELS". Pedagog 1 beskriver mer utförligt hur dessa principer kommer till uttryck i verksamheten, och berättar samtidigt att det är förskolans ansvar att kvaliteten är så pass hög att barnen ska få möjligheter till utveckling i var och en av domänen. Enligt Pedagog 1 kan denna utveckling ske genom att utgå från olika punkter inom domänen vid utformningen av klassrummet. Hon ger exempel utifrån den matematiska domänen enligt vilken barnen måste bli erbjudna räknematerial i klassrummet. Klossar i klassrummet menar hon kan användas till bland annat konstruktion, sortering samt mätning och på så sätt blir principerna inbäddade i verksamheten.

Fortsättningsvis beskrivs principerna även som ett sätt för pedagogerna att använda sina kunskaper och förespråka det lekbaserade "curriculum" som förskolan valt att utgå från. Pedagog 1 betonar dock pedagogernas användande av principerna genom att säga: "While we don't go around quoting the specific standards, all of [us] have experience with using them..."

6.1.5. Specifika aspekter

Läraryppdraget och pedagogens roll

Pedagogerna på Förskola 1 beskriver sitt uppdrag som lärare med olika begrepp, som en roll som är kontextuell. Några av rollerna som en pedagog växlar mellan under en dag är till exempel lärare, lärande, guide, lyssnare, vän, auktoritär, utforskare, försvarare, expert. Uppdraget är alltså, både att erbjuda barnen en trygg, engagerande och utmanande miljö samt att provocera barnen till att utforska, lära sig och att vara sociala. Det gäller att vara glad eller lätt, och att ha ett sinne för humor. Samtidigt som det sätts mycket tanke på klassrumsmiljön gäller det att hela tiden reflektera och att utvecklas i samband med omgivningen. Det handlar om att inte ta saker och ting på fullaste allvar, men att även behålla ett professionellt närmande. Läraryppdraget handlar dessutom om att fånga barnens inneboende motivation och att erbjuda dem tid och utrymme för att bli sina egna lärare och lärare till sina kamrater. Att handla i enlighet med sitt läraryppdrag kan påvisas genom observation C.

Observation C: 2011-02-02

Barn 4 tar upp några klossar och placerar dem i mitten av rummet på golvet. Denne går över till en vagn där klossarna står och plockar ut en trekantig kloss. Hon går tillbaka till mitten av rummet och placerar trekanten ovanför en rektangulär kloss.

Pedagog 3 säger: - "Are you going to build with the blocks?"

Barn 4 säger: - "No." och tittar på klossen hon har i handen.

Pedagog 3: - "Then what are you doing?", stannar till och tittar på Barn 4 och ler.

Barn 4: "I am making a slide for me and the baby."

Pedagog 3 sitter på golvet, bredvid Barn 4, och väntar på barnet att välja klossar. Han ställer frågor till henne gällande hur hon ska bygga rutschkanan, medan han hjälper Barn 4 placera klossarna på varandra.

Barn 4 har just byggt klart rutschkanan och sätter sig på den med dockan bredvid sig.

Pedagog 3 tittar på Barn 4 och rutschkanan, och säger: - "Can I go too?"

Dokumentation

Pedagogerna har åtminstone några timmar per vecka för att dokumentera på något vis, och försöker göra det så ofta som möjligt. Genom dokumentation kan man samla data och införliva detta med ett vidare utforskande arbete. En av pedagogerna sammanställer den skrivna observationen och placerar foton samt video under kategorier för att planera nästa steg inom utformning och sätt att arbeta med barn. De kommunicerar kring dokumentationen med kollegor och barnens familj, samt reflekterar. Dokumentationen kan formas på olika sätt beroende på lärare och typ av projekt som de försöker dokumentera. Dessa kan sättas upp på tavlor utanför klassrummet, inom klassrumsmiljön, digitalt genom en blogg eller ibland mer offentligt under en presentation eller i en artikel.

Följande är ett exempel på hur man kan arbeta med pedagogisk dokumentation (VELS, 2003, s. 15):

"Adults can support children's mathematical thinking by...

- Observing, listening to, and assessing children's level of mathematical thinking to plan developmentally effective experiences for all children."

Dagsordning

Varje klassrum har sitt eget schema, vilket är mer av en lös struktur av dagen i termer av rutiner som sker under dagen. Schemat utvecklas över tid, och det finns medvetet inget riktigt veckoupplägg. Syftet bakom detta är att lämna utrymme för barnen att välja lek, improvisation och att få reflektera, vilket är något som pedagogerna värdesätter. De schemalagda aktiviteterna är ungefärliga tider för lämning, toalettbesök/blöjbyte, mellanmål, lunch, sov vila och hämtning. Här nedan skildras två olika exempel, där uppföljningen av rutiner prioriteras mer än vad som uttalas.

Observation D: 2011-02-28

Pedagog 3 frågar Barn 4 om hon har bajs i sin blöja, och Barn 4 svarar att hon har. Pedagog 3 förklarar att hon behöver en ny blöja innan hon får använda vattenbordet. Barn 4 går iväg, men går tillbaka till vattenbordet efter några minuter. Pedagog 3 stoppar barnet innan hon sätter sin hand i vattnet, och informerar henne återigen om blöjbytet. Tredje gången denna sekvens upprepar sig säger pedagog 3:

- "[Barn 4], you can't use the water table before you get a diaper change."

Barn 4 säger förvirrad och frustrerad: "WHY?", och sätter sig på kudden bredvid sig.

Pedagog 3: - "Because those are the rules."

Observation E: 2011-04-01

Två barn sitter och leker med klossar och leksaksbilar när pedagog 7 kommer förbi...

Barn 5 sjunger glatt: - "Here come[s] the car, right by the bay...", medan han rullar bilen i sin hand fram och tillbaka.

Pedagog 7 säger: - "You in the block area, two minutes until clean-up!"

Barn 5 säger: - "Then I want to clean up now!" och plockar snabbt upp några bilar och klossar.

Observatör säger: - "Are you sure?"

Barn 5: - "Yeah...", medan han plockar klossar.

6.2. Förskola 2 (Sverige)

6.2.1. Förskolans filosofi

Förskolans filosofi beskrivs av alla intervjupersoner i Förskola 2 som att vara inspirerat av Reggio Emilia, men tillämpningen beskrivs ske i olika stor utsträckning och utifrån olika aspekter av

verksamheten. Pedagog 4 menar att i synnerhet med Lpfö 98, har Reggio Emilia filosofin blivit ett återkommande inslag i svenska förskolor. I samband med detta, uttrycker samma pedagog sina tankar kring huruvida Reggio Emilia idag är ett val eller att det är något som ligger i tiden. Pedagogen fortsätter att beskriva Reggio Emilia filosofins syn på det kompetenta barnet, det vill säga att låta barnen få prova, att man tror på dem och ger dem nya utmaningar, men menar att detta är en del av denna förskolas egna filosofi.

I likhet med detta, menar Pedagog 5 att Reggio Emilia inriktningen inte är anledningen till att hon arbetar på denna förskola. Pedagogen, som även vid ett annat tillfälle av intervjun säger sig inte kunna så mycket om Reggio Emilia inriktningen, lyfter istället upp utomhuspedagogiken som en grundläggande del i förskolans filosofi enligt henne. Hon menar på att dessa två inriktningar är svåra att föra samman, men att de kan komma till uttryck i skogen, genom exempelvis hur pedagogerna vägleder och stöttar barnen till inspiration i leken (se nedanstående observation).

Utöver utomhuspedagogiken beskriver Pedagog 6 hur verksamheten blivit inspirerad av Reggio Emilia genom utformningen av hörnor. Att bygga upp hörnor, så kallade ”rum i rummen”, som sedan ska utvecklas och förändras med barnen, beskriver hon som en väsentlig del av filosofin. Pedagogen betonar därtill att dessa hörnor ska ligga på barnens nivå rent konkret, för att barnen ska kunna plocka fram material utan att behöva be någon pedagog om hjälp. Avslutningsvis nämner hon att både barnens inflytande samt pedagogisk dokumentation är något som tillämpas i verksamheten och menar att detta kan kopplas till Reggio Emilia.

Observation F: 2011-11-17

Fyraåringarna har precis fikat färdigt i skogen och påbörjar den fria leken. En grupp pojkar är snabba med att leta efter olika slags grenar och pinnar för att använda i sin lek. När de har valt pinnar går en del av dem fram till Pedagog 5, och ber henne säga. Pedagogen tar fram en såg ur sin ryggsäck. [...]

Barn 6: “[Barn 7]! Jag ska bara fixa mitt vapen!” Pojken håller i sin pinne medan Pedagog 5 håller på andra sidan, lutar den mot en trädstubbe och sågar.

Barn 6: ”Jaa är Jack Sparrow, och jag skulle åka båten och slåss med dom dumma!”

Pojkarna talar med varandra om leken.

Pedagog 5: ”Aaa, jag sågar som du vill så det gäller att du visar mig rätt, så det inte blir fel.” Hon sågar färdigt.

Ett annat barn går förbi och Pedagog 5 frågar om detta barn behöver något sågat.

Barn 8: ”Jag behöver inte såga, för jag ska ha ett vapen.”

Pedagog 5: ”Ok, men då plockar jag undan sågen om ingen behöver såga något mer då.”

6.2.2. Barnens inflytande och delaktighet

Intervjupersonerna beskriver barnens inflytande och delaktighet i verksamheten genom att lyfta ett utforskande arbetssätt, där de menar på att barnens upptäckter ska stöttas och inte ignoreras. Om pedagogen exempelvis har planerat dagens aktiviteter under skogsutflykten och ett par barn istället vill bygga katapulter med grenar, menar Pedagog 5 att man måste våga lägga sin planering åt sidan och spinna vidare på barnens idéer. Hon menar att vissa pedagoger har svårt för detta, eftersom planeringen blir en form av trygghet som de gärna vill hålla fast vid. Samma pedagog uttrycker dock att barnens inflytande beror på kontexten och menar att eftersom utomhuspedagogiken är en stor del av verksamheten kan inte barnen påverka att de inte behöver gå ut. Skogsutflykter är även ett exempel som Pedagog 6 tar upp där hon menar att skogen skapar möjligheter för att starta forskningsprojekt, genom att som pedagog ta vara på barnens nyfikenhet och ställa öppna frågor.

Till skillnad från dessa pedagoger väljer Pedagog 4 att lyfta observationer och utvärdering som ett sätt att beskriva barnens inflytande och delaktighet i verksamheten. Hon menar att genom observationerna får barnen indirekt en bestämmanderätt, och att pedagogerna på så sätt kan förändra i utformningen av hörnorna och även utomhusmiljön. Genom att utvärdera en aktivitet, till exempel, kan man få syn på individen och därmed utforma verksamheten efter barnen. Därtill betonar hon att alla pedagoger bör utgå från detta arbetssätt och förstå vikten av utvärdering. Avslutningsvis tar hon upp barnintervjuer som en ytterligare utvärderingsmetod. Intervjuerna är ett återkommande inslag i verksamheten, och beskrivs som en möjlighet för barnen att uttrycka för pedagogerna vad som är roligt att göra, vad man vill lära sig etcetera. Sammanfattningsvis menar Pedagog 4 att hon aldrig kan framställa en färdig mall för hur höstens planering kommer att se ut eftersom innehållet beror på barnens intresse.

Följande är ett exempel ur Lpfö 98 (Rev. 2010, s. 12), som visar på hur barn kan ges inflytande:

”De behov och intressen som barnen själva på olika sätt ger uttryck för bör ligga till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten.”

6.2.3. Disciplin

Intervjupersonernas beskrivning av, samt tankar kring begreppet disciplin visade sig ge olika riktningar om vad detta egentligen innebär i verksamheten för var och en av dem. Medan Pedagog 4 ansåg att disciplin var ”ett roligt ord”, var Pedagog 5 snabb med att betona begreppets negativa laddning. Pedagog 6 kopplade detta till regler samt bestämmelser i verksamheten och lyfte även vikten av att använda disciplin när det kommer till ro. ”Alla behöver lugn och ro, så är det när man ska äta eller om vi nu har en vila och så där då kan man inte hålla på och spela apa och låta jättemycket för då stör man de andra. Då tar jag hellre bort det barnet som är störande så att säga ...”.

Från att beskriva disciplin som ett så kallat roligt begrepp, fortsätter Pedagog 4 att förklara dessa tankar och menar att disciplin enligt henne handlar mer om respekten som man skapar i relationen mellan barnen och pedagogerna. Genom att hon själv går ut i barngruppen och i olika sammanhang visar barnen respekt kommer respekten att besvaras, vilket i sin tur, enligt pedagogen, innebär att det blir en ömsesidig respekt och inte en så kallad ”envägsdisciplin”. Disciplinen uppstår alltså i relationen mellan pedagogen och barnen, istället för att pedagogen står som vuxen och förmedlar vad och hur något ska göras.

Pedagog 5, som utgår från begreppet som ett negativt ord, beskriver denna reaktion genom att koppla disciplin till en så kallad militärisk disciplin, och uttrycker tydligt att hon tar avstånd från detta i sitt arbetssätt. Istället menar hon att genom att lyfta vad barnen får göra kommer man från det negativa. Detta är, enligt henne, en förmåga som många av pedagogerna i denna förskola har. Just för att utomhuspedagogiken skapar en större tolerans gentemot det ”stökiga” eftersom barnen är ute mycket, kladdar och rör sig. Däremot accentuerar hon att det inte är tillåtet att göra något dumt samt att barnen inte får gå helt emot resten av gruppen: ”Man har nog lite bredare, eller större tolerans, och jag tycker om barn som är fria och lite vilda så här men de får inte vara dumma. [...] de får ju heller inte göra helt fel gentemot gruppen utan är det så att vi ska gå tillsammans dit så ska vi det.” I samband med detta säger hon att hon inte vill använda ordet disciplin utan föredrar istället att säga rutiner; rutiner som ett sätt att klargöra för alla hur det ska vara.

För att jämföra pedagogernas uttalanden med praktiken, är följande ett exempel på hur upprätthållandet av regler kan ske:

Observation G: 2011-11-18

De stora barnen är alla ute på förskolans gård med sina pedagoger.

Pedagog 8: "ALLA BARNEN SOM VILL VARA MED I SÅNGSAMLINGEN FÅR KOMMA HIT!"

Barn: "JAAAA!" flera barn ropar och samlas bredvid pedagogen)

Pedagog 8: Alla barn som vill vara med i sångsamlingen!! Då ska vi göra en stooooor ring, en bamse stooooor ring! Ställer sig i mitten och visar med händer och armar

Pedagog 6: "Vänta, jag ska hämta de nere i buskarna." (Går mot buskarna som finns på gårdens ena sida. Där sitter två pojkar och konstruerar något med stora rör)

Pedagog 8: Tittar mot Pedagog 6, och fortsätter med sin samling

Pedagog 6: "Kom nu killar, till sångsamlingen."

Barn 8: "Nej". Han sitter kvar bakom busken.

Pedagog 6: "joo, kom nu..." Hukar och närmar sig buskarna.

Barn 8: "Nej!.....vill inte"

Pedagog 6: "Jo! ni har inget val."

Strax därpå är pojkarna på väg upp för gården med pedagogen för att delta i sångsamlingen.

6.2.4. Statliga krav

Pedagog 4 och Pedagog 6 lyfter användandet av läroplanen för förskolan som ett statligt krav, och menar att i samband med revideringen av Lpfö 98 är kraven lika för privata som för kommunala förskolor. Pedagog 6 uttrycker samtidigt sin okunnighet gällande statliga åtaganden och istället hänvisar till förskolechefen, medan Pedagog 4 beskriver vad de likvärdiga kraven bland annat har inneburit. Hon menar exempelvis att förskolan som privat enhet alltid varit tvungen att följa de riktlinjer samt statliga dokument som finns inom kommunen, och att dem även blivit granskade för att kunna bli godkända av kommunen. Däremot påpekar hon att det upplevs som att kontrollen har blivit hårdare på de privata förskolorna, jämfört med de kommunala.

Pedagog 5 beskriver kraven från en annan aspekt, och menar att hon som pedagog dels måste delta i verksamheten för att kunna utvärdera den. Därtill redogör hon för den årliga enkätundersökningen som föräldrarna utför, inför kvalitetsredovisningen. Då pedagogerna och hela förskolan i sig, tar till sig av resultaten, blir det varje år ett mål att försöka förbättra verksamheten efter dessa. Till exempel, berättar Pedagog 5 om hur dem vid något år var tvungna att förbättras inom en viss punkt som de själva ansett sig vara duktiga på. En av punkterna med dåliga resultat handlade om vare sig föräldrarna ansåg att deras barn blev lyssnade till i förskolan, vilket blev ett mål för pedagogerna att sträva efter.

6.2.5. Specifika aspekter

Läraryppdraget och pedagogens roll

I samband med samhällets utveckling har läraryppdraget ändrats, och dagens förskola har blivit som en del av skolan, "som en utbildning för de här barnen från ett år redan" säger Pedagog 4. Det är nu en förskola för alla, där omsorgsbegreppet har försvunnit. Det är mer fokus på lärandet idag, och pedagogerna ifrågasätter sina metoder mer. Till exempel, hur man ska göra för att det ska vara bra för alla individer. Metoderna utvärderas konstant, för "att alla ska få det som de behöver och just att alla ska utvecklas" anser denne. I nedanstående observation visas ett exempel på huruvida pedagogen tar till vara på individens behov i en lärandesituation.

Pedagogens roll är definitivt en förebild som barnen ska känna en tillit till, och samtidigt är det en roll som ska respekteras. Pedagog 4 erkänner lärandet som en del av lärarrollen, att man faktiskt lär ut

även via omsorg. Genom att leka med barnen kan man skapa en god relation till barnen och vara på samma nivå, säger Pedagog 5. Denne beskriver utomhuspedagogiken, som existerar på ena enheten, som en metod för att närma sig barnet både kroppsligt och genom att dela upplevelser. Det leder till en djupare relation, och det är lättare att relatera till varandra, anser denne.

Observation H: 2011-11-16

Pedagog 4 har introducerat ett kortspel för barngruppen. Spelet går ut på att para ihop bilder som rimmar.

Alla korten är uppvända och det är ett barns tur att välja två kort.

Pedagogen läser upp alla orden på korten högt och tydligt.

Barn 10 avvaktar ett ögonblick och pekar sedan först på SÅR (en bild på en fot som har ett sår på), och sedan BEN (en bild på ett människoben).

Pedagogen säger: - "Lyssna noga nu, tycker du att SÅR BEN, SÅR DELFIN, SÅR BIL, SÅÅR TÅÅR... tycker du att SÅR och TÅÅR låter bättre, är det ett rim?".

Barn 10 svarar tyst: - "Nää...".

Pedagogen avvaktar ett kort ögonblick, men säger sedan bara: - "Joo", och fortsätter spelet.

Dokumentation

Pedagog 4 säger att pedagogerna gör dokumentationer efter nästan varje aktivitet, särskilt vid de större projekten då det är en pedagog som är ansvarig för detta inom varje grupp. Det är inte alltid som de sitter med penna och papper, utan ibland görs dokumentationen i efterhand. När det är renskrivet sätter de upp det på respektive årskulls tavla. Syftet är att ha ett mål för gruppen, och förhoppningsvis uppfylla dessa via dokumentationen. Den andra enheten använder framför allt dagboken, där de så ofta som möjligt skriver några rader om vad de har gjort under dagen. Pedagog 6 anser att på grund av tidsbrist går det inte alltid att "dokumentera ordentligt med datorskrift". Detta uttrycks som tidskrävande bland annat eftersom hon menar att dokumentationer ska kopplas till läroplanen, vilket hon samtidigt uttrycker som enkelt. Hon ger exempel från en av avdelningens hörnor och menar att barnen genom att befinna sig på hörnan, kan uppnå många mål från läroplanen. Hon fortsätter, "... går jag in som pedagog och är lite aktiv, kanske starta diskussioner, ja då kan jag verkligen få med allting". Pedagog 4 berättar att barnen får redovisa sin dokumentation inför sina kamrater, för att barnen själva ska se hur de varit delaktiga, och få reflektera tillsammans i grupp om vad de gjort.

Följande är ett exempel på hur pedagogisk dokumentation utförs på Förskola 2:

Observation I: 2011-11-15

Endast flickor har samlats ihop för denna aktivitet som kallas för "Veckans bok". Barnen sitter på en madrass och framför står en stol med ett överdraget guldsdynke. Pedagog 10 ber Barn 11 som har med sig en bok, sitta på stolen. Flickorna på madrassen småpratar och fnittrar lite.

Pedagog 10 säger: - "Neej, ni får inte leka nu, ni ska sitta här och lyssna på [Barn 11] berätta om sin bok. De därför ni ska vara inne." Det blir tyst. [...]

Pedagog 10: - "Kan du bläddra lite i boken, så vi får titta då? Så va hettere... [Barn 11] får se din bok, och [Barn 12]. Och titta där, vad gör han där?"

[Barn 10]: - "Kissar!"

Pedagog: - "Nu äre..ehh...[Barn 11] som får berätta. Ska vi ta kort där, kan du hålla upp boken så kan vi ta kort." [...]

Pedagog: - "Ja, där e pottan..." (Antecknar.) "Där e pottan, och vad är det här för nånting da?", och pekar.

Barn 9: - "Papper."

Pedagog: - "Va e de [Barn 11]?"

Barn 11: - "Papper."

Pedagog: - "De papper, vad gör hon me pappret da?"

Barn 11: - "Torkar."

Pedagogen antecknar i sitt block.

Barn 11 säger: - "Ja kan inte hållaja kan inte hålla den mer."

Pedagog: - "Nää...vänta ja ska..." (Antecknar.) "Ja ska läsa den för er. Ska vi läsa den?", och tar boken.

Barn 11: - "Ja kan inte sitta på den här..."

Pedagog: - "Joo, du kan sitta på den, så kan jag läsa den."

Barnsyn och barnens roll

Pedagog 4 beskriver barn som kompetenta, att "barnen kan och barnen vill, och barnen ska få utmaningar". Denne anser att det egentligen endast är lärare som kan sätta stopp för lärandet, på samma sätt som det är läraren som kan uppmuntra barn med svårigheter att övervinna dem. Det handlar om att alla barn ska få utvecklas efter sina egna förmågor. Man måste se dem och stötta dem, då de är väldigt nyfikna av naturen. Uppdraget går ut på att fånga alla och att få med alla, samt att hitta alternativa lösningar för barn med svårigheter. Barnen ska få ha inflytande och exempelvis tycka till lite gällande utformandet av miljön. Pedagog 4 menar på att man ska använda barnen som resurser, att de kan lära sig av varandra. Dels får barnen förklaringar som är på "barnens nivå", och dels bjuds barnen in samt får känna sig delaktiga, vilket stärker barnens självförtroende. Pedagog 5 menar på att det inte finns några barn som är "elaka av naturen". "Visst kan barn vara elaka men de är inte elaka, man måste behandla barn på ett värdigt och bra sätt", säger denne. Man måste tro på dem, då de oftast har rätt och har en mycket stark inneboende kraft, menar denne.

Med nedanstående exempel vill vi visa på vilken roll barnen får av pedagogerna:

Observation J: 2011-11-17

Klockan är några minuter efter nio och några barn kommer in i rummet.

Pedagog 9 säger: - "Halv 10 ska vi i väg... se till att sköta er nu!". [...]

Pedagog 9: - "Hörre ni! Hörri, [Barn 13] och [Barn 14]!". Barnen är på väg in i ett annat rum och samtalar.

- "Hörri!", ropar Pedagog 9. Då tittar pojkarna bak.

- "När den stora visaren står på sexan då ska ni kissa och klä på er, för då ska vi ha gympa!" säger pedagogen.

Denne fortsätter att påminna barnen om tiden innan de startar nya aktiviteter. [...]

Pedagog 9: - "[Barn 15], har ni kollat på klockan?".

- "Jag kan också titta på klockan!", säger ett annat barn.

Barnen springer till rummet mittemot, där en klocka är upphängd på väggen. - "Den står på 6:an! Den står på 6:an!", ropar Barn 15 och sprider ordet inom barngruppen.

Veckoplanering

Enligt Pedagog 5 har hela förskolan ett liknande veckouplägg, där måndagar och fredagar är utsatta för pedagogernas egen planering samt reflektion, och resterande dagar är utsatta för verksamhetsdagar med lite olika gruppkonstellationer. Följande är ett exempel på veckouplägget, utifrån Pedagog 6:s uttalande:

Måndag: Planeringstid för personal. Då tar avdelningarna hand om varandras barngrupper ute på gården. De skiftar mellan varandra varje vecka. Eftermiddagar är utsatt tid för spontana aktiviteter, exempelvis promenad.

Tisdag: "Tisdagsskogen" med flick- och pojkgrupper. Respektive grupp stannar kvar i förskolan och arbetar med samarbetsövningar. Grupperna möts i skogen på eftermiddagarna för att äta lunch och sedan växlar grupperna mellan aktiviteterna.

Onsdag: "Knyttegrupp" då fyraåringarna går till skogen och femåringarna stannar kvar på förskolan för någon planerad aktivitet.

Torsdag: Grupperna från föregående dag växlar aktivitet. Gruppen som är kvar på förskolan arbetar exempelvis med "Veckans bok".

Fredag: Reflektionstid för personal. Dagen är då öppen för spontana aktiviteter.

Terminsaktivitet: "Äppeltema"

På Förskola 2 har man bestämt sig för att arbeta med temat äpplen denna termin. Uppkomsten av detta var faktumet att Pedagog 5 hade många äpplen i sin trädgård. Då tog denne med sig äpplen till förskolan och man åt äpplen, och sedan planerade majoriteten av personalen temats upplägg gemensamt. Pedagog 5 berättade att alla barnen på hennes avdelning varit med och gjort äppelmos, gipsäpplen, äppeltryck, och att det sedan ska avslutas med äppelfest. Denne menar att dem inte bestämt ett slutdatum, men att temat ändå har dragit ut på tiden. Då alla barnen på listorna måste få göra allting tar det lång tid. Man får inte glömma något barn, säger pedagogen, eftersom föräldrarna då kommer att reagera på att deras barn inte deltagit i något. Samtidigt menar Pedagog 5 att alla barn velat delta i alla aktiviteter, och att barnen visat intresse för att plocka äpplen ibland när gruppen går ut på promenad. "...vi hade bestämt vad vi skulle göra och det är jättekul att vi också har fullföljt det allihopa!", säger Pedagog 6. "Det är en väldigt svår sak att få barnen medbestämmande. Det är en jättesvår sak i förskolan, tror jag, att alla ska vara engagerade", säger Pedagog 5. Hon menar att det är enklare att bestämma något för att få i gång ett arbete, men att barnen ändå kan vara delaktiga i processen.

Pedagog 4 berättar att hon inte följt detta tema med sin barngrupp, och skrattar när vi frågar om det. Denne berättar att de arbetar med något som kallas för en årsplan, där man arbetar med barngruppen och att eventuella teman ska tillkomma sedan under tiden. Vad gäller äppeltemat däremot, var det en avdelning som tog ett beslut innan terminens början, och några andra avdelningar "hängde på det". Pedagogen ifrågasätter faktumet att det var ett beslut som man tog redan i augusti, och att det kan göra en blind. Ett tema är något som man utvecklar med tiden, sedan ser man vart det leder till och planerar aktiviteter efter barnens intressen.

Detta är ett exempel på en aktivitet ur äppeltemat:

Observation K: 2011-11-14

Pedagog 6 sitter bredvid Barn 6 vid ett bord, och mitt emot sitter Barn 7. På bordet står vattenfärger, ett glas vatten, papper och två äppelhalvor.

Pedagog 6 säger: - "...då får man den här så får man ta färgen... Nej [Barn 6], nu vill jag att du lyssnar! Sen tar man äpplet och trycker... Lyssnar ni på mig nu?"

Pedagog 6 lyfter upp två papper, och säger: - "Det som ni får bestämma är om ni vill att den ska stå upp såhär eller ligga ner som [Barn 7] har gjort. Så ska jag skriva ert namn här..."

Pedagog 6 skriver på ett av pappren, och tittar på Barn 6: - "Har du blivit fem år [Barn 6]?"

Barn 6: - "Nää..."

Pedagog 6 skriver på ett papper.

Pedagog 6: - "För att du ska komma igång får ni ta penseln och ta färg till äpplet."

Barnen ljuder: - "Hihihi", medan de doppar penslar i vattnet.

Pedagog 6: - "Nej, sluta larva er! Jag vill att ni slutar nu och lyssnar!"

Barnen drar försiktigt sina penslar med färg på varsin äppelhalva.

Pedagog 6: - "Ni får ta mycket färg för att det ska fastna, sen kan ni trycka på pappret såhär och om ni vill ha en annan färg så får jag ta äpplet och..."

Barnen ljuder: - "Hihi..."

Pedagog 6: - "NÄÄ, men nu slutar ni tramsa er! När man har en uppgift då ska man göra det ordenligt, inget trams! Vad ska du ha för färg nu?"

Barn 7: - "Ehmm", och pekar på en färg.

Pedagogen lämnar bordet för att gå och skölja äpplena. När hon inte längre är kvar i rummet doppar barnen sina penslar i vattnet samtidigt.

Barn 6: - "Titta på min, den tar din." Pojkarna skrattar samtidigt.

Pedagogen återvänder.

Pedagog 6: - "Lyssnar du på mig? Problemet är att jag kanske sagt till dig 10 gånger idag... Är det roligt?".

Inget svar.

Pedagog 6: - "Nä... Då vill jag att du koncentrerar dig!"

6.3. Sammanfattande analys av resultat

6.3.1. Förskola 1

Utifrån intervjupersonernas uttalanden samt de observationer som vi utförde i den amerikanska förskolan, har vi skapat oss en förståelse för den typ av filosofi som verksamheten bygger på. Reggio Emilia pedagogiken blir en väsentlig riktlinje för förskolans arbete, där pedagogerna framförallt förespråkar ett framväxande "curriculum". Genom att pedagogerna talade för denna filosofi utifrån liknande grunder, tolkar vi detta som att personalen har en stark gemenskap med delade visioner. Visionen om att inspireras och arbeta utifrån denna filosofi framhävs även genom våra utdrag från det statliga styrdokument, VELS, som finns till pedagogernas förfogande. Där får leken, i samband med förskolans uppdrag, en stor betydelse. Pedagogerna påstår att de använder sig av pedagogisk dokumentation, vilket dem anser kan lyfta barnens inflytande och delaktighet. De dagliga observationerna av barnen blir grunden för verksamhetens utformning genom att pedagogerna, utifrån det som de ser, tolkar barnens intressen och valmöjligheter. Framförallt verkar det till stor del handla om en känsla av frihet och att det är en tillåtande miljö som barnen i denna förskola har tillgång till, vilket på så sätt gör barnen till vägledare för pedagogerna och skapare av sin egen kunskap. I observation C kan man se detta självständiga utforskande, då barnet får en idé som pedagogen uppmuntrar. Det som kan lyftas här är även att pedagogen finns tillgänglig för barnet, då han visar ett delat intresse samtidigt som han följer barnets läroprocess.

Den lärarroll som blir synlig, beroende på kontexten, är ytterligare en intressant aspekt i vår undersökning. Frågan som bland annat uppstår här är vilken roll pedagogerna kan ta i en förskola, där barnen själva har ett så pass stort inflytande. Vid exempelvis frågan kring disciplin svarar Pedagog 3 att detta inte är något som förekommer, utan beskriver att pedagogerna istället omdirigerar barnen till en positiv riktning. Detta blir en intressant tolkning av lärarrollen, då detta skulle kunna tyda på en form av auktoritet som pedagogerna kan dra nytta av. Utifrån observation B kan vi se ett tydligare exempel på omdirigering när Pedagog 7 går in i barnens lek. I detta fall försöker pedagogen styra barnens lek och uppmuntra barnen att fortsätta med sin påbörjade aktivitet. Disciplineringen sker här på ett subtilt plan, men samtidigt blir pedagogens auktoritära roll tydlig.

Den frihet som barnen på Förskola 1 tycks inneha, har som tidigare nämnts, en hel del att göra med det inflytande och delaktighet som barnen får. Det finns dock ytterligare en faktor som påverkar detta, nämligen den vardagliga strukturen samt rutinerna som finns på förskolan. Intervjupersonernas syfte med det lösstrukturerade schemat och veckoupplägget är att lämna utrymme för barnens utforskande, och därmed ett utrymme för inflytande i vardagen. Detta arbetssätt är något som vi ställer i förhållande till pedagogernas inställning gentemot de schemalagda aktiviteterna, som exempelvis blöjbyte, lunch och så vidare. Utifrån observation D och E ser vi att det leder till en stor kontrast mellan barnens så kallade frihet och möjlighet att kunna påverka förbestämda rutiner. Båda dessa observationer visar

däremot hur pedagogerna är måna om att förbereda barnen inför kommande händelser, och ger på så sätt barnen ett visst utrymme.

Utifrån det uttalande som Pedagog 3 gör, om en lärares olika roller, kan ytterligare en aspekt av den auktoritära rollen analyseras. I samband med att denne radar upp de olika rollerna, som exempelvis lärare, lyssnare, auktoritet, utforskare, omsorgsgivare och så vidare, kan vi på något sätt tyda att han här erkänner den hierarkiska skillnaden som existerar mellan vuxna och barn. Beroende på kontexten kan en vuxen vara jämlik med barn eller ta en överordnande roll.

Sammanfattningsvis kan man alltså, med hjälp av intervjupersonernas svar i Förskola 1, beskriva pedagogens roll som kontextuell, i den betydelsen att man som pedagog växlar mellan flera olika roller beroende på situationen. På så sätt skapas ytterligare en förståelse för pedagogernas agerande i de olika situationerna, i förhållande till deras uttalanden om den pedagogiska filosofin.

6.3.2. Förskola 2

Utifrån pedagogernas utsagor i intervjuerna kan vi påstå att personalgruppen på Förskola 2 inte är överens i sina svar. Pedagogerna har en del liknande tankar om förskolans filosofi, men samtidigt skiljer de sig en hel del. Metoderna för användandet av den pedagogiska filosofin skiljer sig också åt mellan pedagogerna, och kunskapen om Reggio Emilia verkar diffus. Pedagog 4 säger att det inte riktigt är ett val man har längre, utan att Reggio Emilia snarare genomsyrar Lpfö 98 idag. Däremot anser denne att det handlar om att se barnet som kompetent, men trots detta uttalande går hon själv emot sin egen ambition och ignorerar, enligt vår mening, barnets kunskapsskapande i observation H. Pedagog 5 lyfter istället upp utomhuspedagogiken, och menar att det är en del av förskolans filosofi. Under observation F kan man se ett exempel på hur hon stimulerar barnens lek genom att följa barnens intressen, något som Lpfö 98 förespråkar.

Pedagogerna på Förskola 2 lyfter barns rätt till delaktighet i utformandet av vardagen, samt miljön. Däremot kan vi tyda en väldigt inrutad struktur, eftersom pedagogerna uttrycker hur deras veckor är upplagda utifrån rutiner vecka för vecka. Till exempel, i utformandet av äppeltemat upplever vi inte det som att Pedagog 5 eller Pedagog 6 riktigt har använt sig av barnen som resurser i detta utforskande. Pedagog 4 tar däremot avstånd från upplägget av detta arbetssätt, och upplevs överlag i intervjun ha ett annat tankesätt än sina kollegor. Enligt denne ska den pedagogiska dokumentationen fungera som ett sätt att synliggöra barnens tankar och intressen, och hon lyfter barnintervjuerna som ett exempel. Genom att dokumentera aktiviteten ”Veckans bok”, under observation I, fick vi observera en av dessa intervjuer. Här styr pedagogerna aktiviteten och sätter barnet i, vad vi menar är, en obekvämlig roll, genom att tvinga henne göra något hon inte längre vill göra. Formen av dokumentation upplever vi inte som naturlig, och fyller därför inte det sagda pedagogiska syftet om att barnet bland annat ska vara medutforskande.

När vi däremot frågade om hur disciplin används på denna förskola drog Pedagog 5 och Pedagog 6 paralleller till beskrivningar såsom, störande, stökiga eller elaka barn. Pedagog 4 var däremot mer inne på att det handlar om respekt som man måste ge för att få tillbaka. Utifrån pedagogernas utsagor upplevs en viss distinktion från den hierarkiska indelningen mellan vuxna och barn. Pedagog 6 menar att barn som ”spelar apa” och stör sin grupp ibland måste plockas bort från aktiviteten. Pedagog 5 betonar också värdet av rutiner samt en god gruppkonstellation. Exempel från sångsamlingen under observation G, är ett typiskt scenario som äger rum inom förskolans värld. Det är en tradition som får en regelstyrd effekt, då pedagoger har delade meningar om vare sig det ska vara en valfri aktivitet eller

inte. Samma sak gäller matron under lunchen, som Pedagog 6 värdesätter – handlar det om vett och etikett som har levt kvar eller är det en del av läraruppdraget enligt styrdokumentet?

Pedagog 4 skiljer på omsorg och pedagogik först, och menar att omsorgsbegreppet inte längre lever kvar i förskolans värld, utan omsorg används snarare som en metod för att lära ut. Pedagog 5 är inne på samma spår, och pratar om det kroppsliga närmandet till ett barn. De talar om att gå ner på ”barnens nivå” för att närma sig ett barnperspektiv. I observation J har vi ett exempel där en pedagog informerar barnen om att de snart måste avsluta sina aktiviteter, innan de ens påbörjat dem. Detta anser vi, är en fördelaktig metod för att ge barn god tid för att förbereda sig mentalt på vad som komma skall. Samtidigt visar det hur rutiner styr barnens vardag och påverkar deras inflytande. Pedagog 5 uttrycker att det är svårt att få barnen att bli medbestämmande, men samtidigt är det en del av förskolans värdegrund om man utgår från Lpfö 98. Pedagog 4 menar dock att man inte bör starta en termin med ett förbestämt tema, utan att det är något som får komma med tiden, via närmandet till barnen. På så vis kan man inkludera barnens inflytande i tid och rum, vilket Pedagog 6 lyfter i utvecklandet av hörnor, att det sker i samband med barnens utveckling.

7. Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att besvara och fördjupa oss i våra forskningsfrågor, genom att diskutera analysen av resultatet. Våra slutsatser kopplar vi därtill till tidigare forskning, samt teorier och centrala begrepp som vi presenterat i bakgrundsavsnittet. För att tydliggöra, har vi delat in diskussionen i underrubriker, vilka är metoddiskussion, resultatdiskussion samt förslag till vidare forskning. Vår främsta teoretiska anknytning görs under resultatdiskussionen, där även rubrikerna är indelade efter forskningsfrågornas innehåll.

7.1. Metoddiskussion

Det medvetna valet att genomföra vår studie genom både observationer samt intervjuer visade sig vara grundläggande för besvarandet av våra forskningsfrågor. De varierade metoderna gav oss en väldigt bred empiri, vilket möjliggjorde en tillförlitlig och rättvis jämförande studie. Genom att ha grundat studien på en verklig kontext, utifrån det vi har sett i verksamheterna, kan vi påstå att undersökningen är giltig. Det var en fördel att kunna jämföra pedagogernas uttalanden från intervjuerna, med vad som egentligen sker i praktiken. Samtidigt har vi varit tvungna att i viss mån generalisera det insamlade materialet från Sverige i och med att förutsättningarna sett annorlunda ut, jämfört med vår undersökning i USA. Förutom tidsaspekten, hade vi själva en annan roll i Förskola 1 eftersom vi där var praktiserande lärarstudenter.

Då datainsamlingen skedde i två olika länder har även andra villkor sett olika ut, vilket påverkat vår studie. De kompletterande intervjuerna i Förskola 1 skedde via mejl, långt efter våra observationer och första intervjuer. Pedagogerna fick längre betänketid för att besvara våra frågor, men dock är det värt att nämna att dessa besvarades relativt snabbt. Pedagogerna i Förskola 1, fick därmed möjlighet att ta del av frågorna i förhand och ge oss mer förberedda svar, än de svenska pedagogerna i Förskola 2. Däremot vill vi tillägga att studiens syfte aldrig var dold för de medverkande, och klargjordes för dem antingen inför intervjuerna eller observationerna. Ytterligare en aspekt som vi kom att tänka på i

efterhand var gällande frågeguiderna och dess innehåll. Vi upptäckte att pedagogerna i Sverige, till skillnad från pedagogerna i USA, vid enstaka tillfällen under intervjun hade svårigheter att förstå en del av frågorna. Med detta sagt är vi väl medvetna om att pedagogernas olika villkor inför intervjuerna har haft en betydelse för deras möjlighet att förstå frågorna, och att vi därtill anser att vi borde ha gett alla undersökningsspersoner möjligheten att läsa frågorna innan intervjun.

7.2. Resultatdiskussion

7.2.1. Läraruppdraget och barnsyn

Det som vi har upptäckt är att både Förskola 1 och Förskola 2 uttrycker en vilja att utgå från Reggio Emilia pedagogiken. Vi kan genom vår undersökning påstå att denna vilja gestaltar sig på olika sätt i de olika förskoleverksamheterna. Genom intervjuerna kan vi konstatera att alla undersökningsspersoner har mer eller mindre, en kunnsighet om grundpelarna inom Reggio Emilia filosofin. Däremot kan vi genom observationer från verksamheterna, påstå att förskolorna införlivar detta arbetssätt i olika grad. I Förskola 2 kan vi, exempelvis utifrån observationer från det pågående äppeltemat, tolka det som att barnen inte har det inflytande och den delaktighet i verksamheten som pedagogerna menar erbjuds. Då formen samt upplägget för temat inte lyfter barnens nyfikenhet genom egna frågor, reflektioner och drivkraft blir det svårt att följa barnens läroprocesser. Detta i sin tur visar på ett produktinriktat arbetssätt, som sätter fokus på resultatet istället för processerna (Lenz Taguchi, 2000, s. 113). Utöver våra observationer blir detta även synligt genom intervjupersonernas uttalanden om äppeltemats, i förväg planerade delar som till exempel gipsade äpplen och målningar med äppeltryck. Aktiviteterna blir mer uppgiftsbaserade när pedagogerna försöker se till att alla barnen följer planeringen.

Detta jämför vi med sekvensen från observation B, ur Förskola 1, då pedagogen uppmanar Barn 1 och Barn 3 att fortsätta med sin lek. Detta kan ses som ett sätt för pedagogen att dämpa barnens egen inflytande genom att han inte tillåter dem att göra det de egentligen vill göra. Det kan också tolkas som ett sätt att begränsa deras nyfikenhet. Å andra sidan, kan detta scenario istället ses som att pedagogen värdesätter den pågående leken, genom att stimulera en fortsättning av barnens lek. Vi tolkar hans agerande som ett sätt att behålla barnens intresse för att finna mening i det de gör. Stimulerandet samt vikten av lek på Förskola 1 kan även exemplifieras i observation C, när Pedagog 3 engagerar sig i barnets intresse att utforska klossarnas möjligheter. Utöver ett engagemang visar pedagogen även på hur han följer barnets läroprocesser genom att ställa öppna frågor och vara med i leken (Reggio Children, 1997, s. 7). Dessa två exempel anser vi lyfter det som Pedagog 3 i sin intervju, beskrev som den kontextuella pedagogen. Man kan här se växelverkan mellan olika lärarroller, från lärare till lyssnare, expert till utforskare och auktoritär till vän.

Foucault (2003, s. 163) jämför den disciplin som sker i skolkontexter med fängelsets hierarkiska ordning, där han menar att elever drillas i skolan via dressyr. Genom att utgå från denna teori kan vi utifrån vår undersökning även se tendenser till denna form av disciplinering i förskolorna. Pedagogerna kan genom sin position utöva en makt, i form av att antingen begränsa eller möjliggöra barnens inflytanden. Det blir alltså en del av pedagogens uppdrag att få barnen att bli delaktiga, i enlighet med deras demokratiska rättigheter. På så sätt kan vi utifrån Foucault, få syn på den hierarkiska ordningen, även i interaktionen mellan pedagoger och barn på förskolan. Detta ställer vi i förhållande till det Colnerud (2004, s. 18) identifierar med Herbarts begrepp ”moral education”. Med detta begrepp vill vi betona hur disciplinering kommer i uttryck genom undervisning, som en form av uppfostran. Johansson (2002, s. 216) beskriver pedagogens roll i interaktionen, som den främste

förebilden för barnets värderingar. Huruvida pedagoger ger värde till barnens intressen, avgör vad som är meningsfullt och därmed acceptabelt, kontra meningslöst och ickeacceptabelt. Vi kopplar detta auktoritära utövande till Pedagog 3:s interagerande med Barn 4:s meningsskapande. Genom att pedagogen ger handlingsutrymme till barnet har han försökt närma sig denne. I observation F kan vi se exempel på när Pedagog 5 från Förskola 2, tolkar barnens intentioner i leken utifrån ett lyssnande. Pedagog 5 var uppmärksam på leken och ville därtill ge dem möjligheter för ett vidare utforskande. I likhet med föregående exempel är det alltid pedagogens val som styr vilken roll barnen får.

Skillnaden mellan barnens och pedagogernas positioner blir en fråga om ställningstaganden i relation till barnperspektiv kontra barns perspektiv. Detta i sin tur tolkar vi utifrån Johanssons (2003, s. 50f) teori om att pedagogerna lär ut det de själva anser är ”bäst för barnet”. I observation B försöker Pedagog 7, i Förskola 1, uppmuntra barnen att fullfölja sin lek eftersom han själv anser att det är bäst för barnen i denna situation. Å ena sidan värdesätter han leken och på så sätt försöker närma sig barns perspektiv, men å andra sidan distanserar han sig från barnens uttryckta intentioner genom att främst utgå från sitt eget perspektiv. I likhet med detta exempel har vi observation I, där även pedagog 10 i Förskola 2, visar ett visst närmande till barns perspektiv genom att ge Barn 11 utrymme att uttrycka sig. Hon får exempelvis ta med sin egen bok och berätta om innehållet utifrån sina egna tankegångar. Samtidigt tolkar vi det som att pedagogen genom sina metoder ignorerar barnets ovilja till att genomföra aktiviteten. Utifrån intervjuerna från Förskola 2 menar pedagogerna att ”Veckans bok” är bra för barnens språkutveckling samt att det stimulerar barnens självkänsla, vilket kopplas till Johanssons (2003, s. 50) tema om att vuxna vet bättre. Till skillnad från ovanstående exempel har vi fått syn på andra situationer då pedagogerna inte tagit hänsyn till barnens livsvärldar överhuvudtaget, i enlighet med Johanssons (ibid., s. 48) tema att barns intentioner är irrationella. Utifrån Pedagog 3:s gensvar: - ”Because those are the rules”, under observation D i Förskola 1, tolkar vi det som att pedagogen försummar barnets frustration i sin oförståelse. Med detta menar vi att pedagogen utgår från att flickans handlande är irrationellt. En liknande situation uppstod även i Förskola 2, när Pedagog 6 vid ett tillfälle sa till två pojkar: - ”Ni har inget val”. Situationen är ett exempel ur observation G, där barnen till en början tydligt hade en valfrihet att vara med under sångsamlingen, enligt Pedagog 8. Däremot överensstämde inte detta synsätt med Pedagog 6, som ansåg att alla barnen skulle vara med i denna aktivitet och att det inte var en fråga om valfrihet.

Johanssons (2003, s. 48) tredje tema om att barn är medmänniskor, kan kopplas till observation A i Förskola 1, där pedagogerna tillsammans med barnen skapar ramen kring leken. Genom pedagogernas lyssnande till barnen, visar de intresse för att närma sig barnens synsätt. I exemplet ställer pedagogerna frågor samt tar sig an olika lekroller via sitt kroppsspråk, vilket gör scenariot mer realistiskt och därmed utmanar barnens egen rollek till ett fortsatt utforskande. Att se barn som medmänniskor är ett perspektiv som vi anser att Pedagog 5 från Förskola 2 också tar, när hon är i skogen med barngruppen i observation F. Även i denna situation försöker pedagogen stimulera barnens lek genom ett lyssnande. Till skillnad från föregående exempel, då pedagogerna själva var involverade i barnens lek, visar denne pedagog ett engagemang trots att hon står utanför lekens arena.

Genom de utdrag från styrdokumentet som vi tidigare har presenterat, kan vi finna kopplingar vad gäller närmandet av barns perspektiv enligt Johansson (2003, s. 44), inom riktlinjerna för både Förskola 1 samt Förskola 2. Vi hänvisar här till hur pedagoger utifrån utdrag från VELS (2003, s. 6) och Lpfö 98 (Rev. 2010, s. 6) uppmuntras till att lyssna på barnens intressen och erfarenhetsvärldar. Med detta menas även att pedagogen ska vara tillgänglig under barnens eget utforskande. Avslutningsvis har vi, utifrån styrdokumentet samt genom vår insamlade empiri, kommit underfund med att det pedagogiska uppdraget synliggörs genom att pedagogerna växlar mellan olika

förhållningssätt beroende på situationen. På så sätt har pedagogen en kontextuell lärarroll vilket innebär att även barnsynen skiftar i samband med detta. Hur pedagogen närmar eller distanserar sig från barnens livsvärldar visar på det förhållningssätt, utifrån Johanssons (2003) tre teman, som pedagogen tar.

7.2.2. Dagsrytmen

Dagsrytmerna som vi har fått syn på genom observationer samt intervjuer, är upplagda efter olika former av scheman på båda förskolorna. Utformningen och innehållet i dessa scheman skiljer sig åt i hur verksamheterna balanserar mellan kontroll kontra frihet, och rutinerna blir ett resultat av detta. Pedagogerna på Förskola 1 erkänner en viss form av schema, men menar på att detta är en så kallad lös struktur för dagen. I Förskola 2 är alla intervjupersoner överens om hur veckoupplägget ser ut, då detta har en mer strukturerad och planerad form. Båda förskolorna anger dessutom att de har utsatt tid i schemat för barnens fria aktiviteter men dessa fullföljs däremot på olika sätt. Vi kopplar denna dagsordning, i form av scheman samt utsatt tid för fria aktiviteter, till det som Tullgren (2003) beskriver som förskolans system för att disponera frirum respektive övervakande. Vi menar på att barnens frirum skapas när pedagogerna är tillfälligt frånvarande då barnen på egen hand kan disponera sin egen tid, vilket i sin tur ger utrymme för barnens självbestämmande.

På Förskola 1 synliggörs effekten av övervakning genom tid, när Pedagog 7 förbereder barnen på att avsluta sin lek inför samlingen. Samtidigt som detta visar på en viss positiv inverkan, då barnen får möjligheten att disponera tiden för lekens avslut, anser vi att det samtidigt visar på den kontroll som pedagogerna innehar. För att återkoppla till Foucaults (2003, s. 143) disciplinbegrepp, förklarar han övervakning som en disciplin som sker utifrån rummets ordning. De småaktiga inspektionerna, här i form av pedagogens uttalande, blir ett sätt att behålla rutinerna. I likhet med föregående exempel kan vi genom observation J se effekten av Pedagog 9:s uttalande om tid, i Förskola 2, där hon förbereder barnen redan en halvtimme innan den planerade aktiviteten. Då vi tolkar att detta scenario, till skillnad från föregående exempel, ger utrymme för ett bredare frirum, anser vi samtidigt att detta frirum inte är helt och hållet fritt. Barnen får en längre tid för att förbereda sig, dock synliggörs kontinuerliga skymtar av övervakning då pedagogen gång på gång påminner barnen om tiden.

Denna form av reglering, genom frirum och övervakning, kan vi även tolka utifrån Nordin-Hultmans (2004, s. 92) beskrivning av upprätthållandet av ordning. Författaren beskriver här regleringen av tid och rum genom begreppet inrutning vilket vi anser att förskolorna i olika grad är kontrollerade av. Författaren menar att upplägget av dagsrytmen inte grundar sig på interaktionen mellan individerna, det vill säga mellan pedagog och barn, utan upplägget av dagsrytmen är reglerat inom ramen för institutionen. Trots detta ser vi att interaktionen mellan pedagoger och barn påverkas genomgående av dagsrytmen i form av starka respektive svaga inrutningar. På Förskola 1 kan vi dra slutsatsen att det för det mesta sker en relativt svag inrutning eftersom vardagen har, förutom de schemalagda måltider, blöjbyten och vilostunder, ett brett utrymme för ungefärliga tider och fria aktiviteter. Om vi utgår från detta och jämför med Förskola 2, kan vi påstå att det i det senare fallet sker en stark inrutning bland annat utifrån det schematiska veckoupplägg som presenteras i resultatet.

Utgår man från Reggio Emilia (Lenz Taguchi, 2000, s. 111), som är ett konstruktivistiskt förhållningssätt, förutsätter det att pedagogerna genom interaktion, tillåter barnen att vara delaktiga i disponeringen av sin egen tid. Till skillnad från detta, leder istället ett strukturerat schema till att barnens läroprocesser inrutats och begränsas eftersom de ständigt avbryts av planeringen. Ett schema som gäller för alla ger oss en uppfattning om att alla barn får samma förutsättningar, däremot förutsätter detta även att alla barnen har samma behov. I kontrast till det konstruktivistiska synsättet

tolkar vi detta, med stöd från Qvarsell (2003, s. 103), som en utvecklingspsykologisk teori om ett generellt barn, oberoende av kultur och kontext. Tendenser till denna form av inrutning kan vi tyda genom upplägget av äppeltemat i Förskola 2, där pedagogerna är måna om att alla barnen fullföljer de olika momenten i planeringen. Under observation K ser vi ett exempel på hur barnen utnyttjar ett frirum som uppstår i samband med en planerad aktivitet. Barnen passar på att utforska sin nyfikenhet under det tillfälliga frirum som skapas när pedagogen går iväg. Då pedagogen är fast besluten att följa sin planering kring temat, försummar hon barnens visade intresse och därmed förbiser hon var barnen befinner sig för stunden i sin läroprocess (Reggio Children, 1997, s. 7).

7.2.3. Skillnader i rådande styrdokumentet

Genom att ha studerat Lpfö 98 (Rev. 2010) och VELS (2003) har vi fått syn på skillnader och likheter som vi anser är väsentliga att lyfta i denna studie. I samband med vår lärarutbildning kan vi konstatera att Lpfö 98 (ibid.) har varit ett återkommande föremål för reflektion över vår framtida profession. Utifrån denna studie har vi därtill även undersökt styrdokumentet som finns tillgängligt för barnomsorgen i Vermont, något som inte uppmärksammades i samband med våra utbytesstudier där. Bland det första som vi lade märke till i VELS (ibid.), som skiljer sig från Lpfö 98 (Rev. 2010), är betoningen av begreppet ”success”, som betyder framgång på svenska. Detta uttrycks i introduktionen vid ett flertal tillfällen, i samband med barnens förberedande inför skolan. Vi tolkar detta som ett mål för barnen att uppnå för att bli skolmogna. Detta i sin tur kan uppfattas som ett uppnåendemål i likhet med kursmål. Å andra sidan kan tonvikten av framgång tolkas som ett sätt att lyfta barnen, oavsett bakgrund, som kompetenta. Ytterligare en aspekt som får betydelse för barns utveckling är leken, vilket är den övergripande riktningen för principerna. Dessa principer lyfts fram från tre olika vinklar, vilka visar hur pedagogen kan stötta barnen och miljön genom stimulans. På så sätt kan vi se att barnen beskrivs som fullt kapabla till att skapa kunskap inom alla åtta domäner.

Vi jämför VELS (2003) med Lpfö 98 (Rev. 2010), där den förstnämnda konkretiserar domänerna genom att benämna ämnets betydelse samt exempel på metoder, för att integrera dessa inom verksamheten. Det kan tolkas som en handbok med väldigt specifika tillvägagångssätt för att bekräfta barnens handlingar som meningsfulla. Tittar vi istället på Lpfö 98 (ibid.) värdesätts även här barnens lek, utifrån olika strävansmål och riktlinjer. Däremot är dokumentet mer abstrakt, där beskrivning av innehåll och metoder för att uppnå förskolans mål och riktlinjer saknas. Som ett exempel beskrivs, under domänen ”Utveckling och lärande”, hur förskolan ska sträva efter att barnen utvecklar en förståelse för bland annat rum, form, antal, läge och riktning (ibid., s. 10). Till skillnad från VELS:s (2003) åtta domäner, kopplas inte detta eller resterande strävansmål i Lpfö 98 (Rev. 2010), till ett direkt ämne. Vi drar därför slutsatsen att förskollärare i Sverige har större handlingsutrymme i styrdokumentet för att tolka sitt uppdrag.

Sammanfattningsvis kan vi tyda på att vägledningsprinciperna i VELS (2003) uttrycker ett Reggio Emilia inspirerat arbetssätt, genom bland annat läroprocessernas betydelse (1997, s. 7). I Lpfö 98 (Rev. 2010) synliggörs Reggio Emilia filosofin bland annat genom att dokumentet accentuerar ett utforskande arbetssätt utifrån demokratiska värderingar och barnens villkor (1997, s. 6). En intressant aspekt, som vi genom studiens undersökning sett, är hur styrdokumentet används i praktiken i förskolorna. Utifrån Pedagog 1:s uttalande kring styrdokumentet i Vermont jämför vi hur läroplanens mål används i Förskola 2. Där har vi sett ett flertal dokumentationer innehållandes utdrag ur Lpfö 98 (Rev. 2010), som används för att benämna barnens handlingar utan någon vidare reflektion kring observationens innehåll. Med detta sagt antyder vi att Förskola 2, genom Lpfö 98 (ibid.), har goda möjligheter att införliva strävansmålen utan att behöva inruta handlingarna inom en specifik domän.

Däremot upplever vi att denna metod formar vilka mål som ska uppnås inom den domänen, som till exempel genom Pedagog 6:s uttalande om att en hörna enkelt kan uppnå vissa specifika mål ur läroplanen. Detta motsäger det som Pedagog 1 menar om att inte använda citat som ett sätt att bekräfta att man har uppnått ett specifikt mål, utan oavsett vilket styrdokument ska riktlinjerna användas som ett reflektionsunderlag. Vikten av reflektionsunderlag går även i enlighet med Reggio Emilia filosofins syn på det pedagogiska dokumentationsarbetet (Lenz Taguchi, 2000, s. 113).

Slutligen kan vi utifrån vår undersökning konstatera att båda förskolorna, mer eller mindre, inspireras av Reggio Emilia filosofin i sina verksamheter. Vi anser att Förskola 1 införlivar denna filosofi mer genomgående och grundligt i verksamheten med ett starkt samarbete. Medan i Förskola 2 är personalen mer oenig i sina tankegångar och arbetssätt, vilket skapar ett oklart syfte med verksamheten. Helhetssynen av denna förskola blir diffus, eftersom pedagogernas strävan mot ett läraruppdrag och en specifik barnsyn som inte går mot samma riktning. Denna slutsats bemöter inte våra första tankar om att barns inflytande i Sverige är större än i USA, trots att barnkonventionen synliggörs tydligare inom lärarutbildningen i Sverige. Dessutom får den obligatoriska läroplanen i Sverige en omfattande roll inom skolväsendet, där barns inflytande och likvärdighet lyfts enligt demokratiska termer. Under vår tid i USA, inom lärarutbildningen samt praktiktjänsten, fick vi aldrig ta del av varken ett nationellt eller statligt dokument kring barns rättigheter eller lärares skyldigheter. Därmed förvånades vi av bristen på barns inflytande i den svenska förskolan, jämfört med i Förskola 1. Vi ställer oss frågan om den hierarkiska ordningen mellan barn och vuxna i Förskola 2 kan vara ett resultat av den otydliga lärarrollen, som läroplanen för förskolan ger utrymme för. Vi uppfattar att det stora handlingsutrymmet i styrdokumentet leder till en odefinierad vuxenroll och ett vagt närmande av barns perspektiv.

Om vi sätter jämförelsen mellan förskolorna åt sidan, vill vi betona vikten av, vad vi menar är, en kontextuell pedagogik. Dels hur vi, i denna studie, har valt att vinkla läraruppdraget som kontextbundet då lärarrollerna har skiftat i olika situationer. Dels, genom att ha tolkat en pedagogs handlingar i samma situation utifrån olika perspektiv, för att också kunna definiera pedagogens barnsyn. På samma sätt som vi inte kan se barn som universella, kan vi inte heller utgå från att lärarrollen är beständig.

7.3. Förslag till vidare forskning

En vidare forskning kring barns rättigheter är något som måste lyftas och få mer plats inom barnomsorgen. Vi önskar att vi haft mer utrymme för att redogöra för barnkonventionen och det globala dokumentets betydelse för just den kulturella aspekten. Att skapa en medvetenhet om barns rättigheter, utifrån barnkonventionen, leder till att man ifrågasätter sin barnsyn och därmed även metoder för maktstrategier mellan barn och pedagog. Genom att jämföra olika förskolor i olika länder, mellan privata och statliga förskolor, kan man kanske få insyn i kulturella mönster som påverkar för barnsynen samt läraruppdraget. Har barnkonventionen och användandet av denna i ett land, i sådana fall, inflytande i vilken roll barn får inom förskolans värld? Qvarsells (2003, s. 103) kritik menar att globala dokument om barn, såsom barnkonventionen, skapar en generell syn på barn. Kan man i sådana fall, undrar vi, utgå från en kontextuell pedagogik samtidigt som man förutsätter generella lagar för alla barn? Dessa är frågor som vi skulle vilja undersöka i en vidare forskning.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Brubaker, N.D. (2009). Negotiating Authority in an Undergraduate Teacher Education Course: A Qualitative Investigation. *Teacher Education Quarterly*, 99-116. Hämtad från databasen ERIC.
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och diskurs: På spaning efter ingredienserna i värdegrundssoppan. I Hartman, S. (Red.). *Gemensamma värden?: Rapport från symposium*. (GEM-rapport, 2). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtad från <http://ojs.sub.su.se/ojs/index.php/gem/article/viewFile/9/8>
- Cooper, P.M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's storytelling curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 229-251. doi:10.1177/1468798405058686
- Foucault, M. (1986). Disciplinary Power and Subjection. I Lukes, S. (Red.), *Power* (1st ed., s. 229-242). Oxford, Great Britain: Basil Black Ltd.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (4. uppl., C.G. Bjurström, övers.). Lund: Arkiv förlag. (Originalarbete publicerat 1975)
- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers' Strategies for Working with Children's Morality. I *Early Child Development and Care*, 2002, 172(2), 203-221. Hämtad från databasen EBSCO med Full Text.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57. Hämtad från http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl., S.-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2009)
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 101-113. Hämtad från <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/qvarsell.pdf>
- Reggio Children (1997). *Skon och måttbandet: Barn och mätande: Det första närmandet till hur mått kan upptäckas, fungera och användas*. Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Rev. uppl.). Stockholm: Fritzes.
- Standards, Monitoring & Technical Assistance Sub-Committee of The Vermont Early Childhood Work Group (2003). *Vermont's Early Learning Standards, VELs*. Hämtad från http://dcf.vermont.gov/sites/dcf/files/pdf/cdd/care/2006-03-29-VELs_booklet.pdf
- The State of Vermont Department of Education (2000). *Vermont's Framework of Standards and Learning Opportunities*. Montpelier, VT: Vermont Department of Education.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Vallberg Roth, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria – från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Webbsida:

- Skolverket (2011). Läroplaner. Hämtad 2011-12-05, från http://www.skolverket.se/lagar_och_regler/laroplaner-1.147973

Frågeguide för pedagoger

1. På vilket sätt skulle du tolka förskolans filosofi? Hur använder ni eller inspireras ni av Reggio Emilia?
2. Hur skulle du definiera ditt läraruppdrag? Vilken roll tar du som pedagog?
3. Hur gör ni pedagoger för att närma er barns perspektiv? Vad för relation skapar du till barnen?
4. Hur ofta utför ni dokumentationer och vad gör ni med den?
5. Vad har du för barnsyn? Vad har barnen för roll i förskolan enligt dig?
6. På vilket sätt är barnen involverade i utformningen av verksamheten? (exempelvis miljön, aktiviteterna?)
7. Hur ser er dagsordning ut? Eller hur är veckoplaneringen upplagd?
8. Hur håller ni er uppdaterade i forskning om barns lärande?
9. Vad är dina tankar kring disciplin?
10. Vilka statliga krav ställs på er som pedagoger kontra som (privat) förskola? Hur kommer dessa till uttryck i verksamheten?

Engelska utskicket:

Questionnaire for teachers'

1. How would you define the philosophy at the children's centers? How do you use or get inspired by Reggio Emilia?
2. How would you define your mission as a teacher? What kind of role do you take as a pedagogue?
3. How do you teachers do to approach children's perspective? What type of role do you take towards the children in the classroom?
4. How often do you do documentations and what do you do with these?
5. How would you define your children's view? What role do the children have in the children's center, according to you?
6. In what ways are the children involved in the shaping of their education? (e.g. the environment, the activities)
7. How does a usual day at the center look? Do you have some sort of a weekly schedule?
8. How do you keep yourself updated in research on early childhood?
9. What are your thoughts on discipline?
10. Are there any national or governmental requirements you have to follow as teachers versus as a (private) children's center? Does this affect you daily work, and in that case how?

Frågeguide för förskolechef

1. På vilket sätt skulle du tolka förskolans filosofi?
2. Vad är ditt uppdrag som förskolechef?
3. Vad innebär det att ni är ett personalkooperativ?
4. Hur sponsras er verksamhet och vilka krav ställs av sponsorerna?
5. Vilka statliga krav ställs på er som chef kontra som (privat) förskola? Hur kommer dessa till uttryck i verksamheten?
6. Sammanfattningsvis: Vad är skillnaden mellan en privat och en statlig förskola? (ex. kvalitetsredovisning, läroplan)

Engelska utskicket:

Questionnaire for director

1. How would you define the philosophy at the children's centers?
2. How would you define your assignment as a director?
3. What is the difference between a private and a public preschool?
4. How is the center sponsored, and what kinds of requirements are made by the sponsors'?
5. What kind of influence are the parents given as part of the sponsors of the children's center?
6. Are there any national or governmental requirements you have to follow as a director versus a (private) children's center?

Godkännande av medverkan

Härmed informerar vi er som undersökningspersoner om de rättigheter ni har till ert förfogande. Inför denna intervju har vi utgått från Vetenskapsrådets forskning och följande etiska principer:

- ”*Informationskravet*: Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.”
- ”*Samtyckeskravet*: Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.”
- ”*Konfidentialitetskravet*: Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.”
- ”*Nyttjandekravet*: Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.”

Sammanfattningsvis vill vi med detta klargöra att er rätt som intervjuperson även innebär att ni får avbryta frågeställningen om ni inte vill eller kan svara. Därtill får ni också efter intervjun ta del av transkriptionen innan den används i vidare syfte. Återigen vill vi betona att alla namn, platser och annan konfidentiell information kommer att anonymiseras och endast användas för detta ändamål.

Engelska utskicket:

Approval of participation

We hereby inform you about your rights as an informant through interview. The ethical principles we use for this study are based on the Swedish Research Council, and are the following four concepts:

1. “*The requirement of information*”: The researcher shall inform the participating informants on the purpose of the research.
2. “*The requirement of consent*”: The participants of a study have the right to decide on whether they want to participate or not.
3. “*The requirement of confidentiality*”: All data on the participants in the research shall be given most possible confidentiality, and all personal data shall be kept away from any unauthorized people.
4. “*Requirements of utilization*”: All collected data on individual people are only to be used for research purposes.

We also want to clarify that all names, places and other confidential information will be anonymous and will be used for this purpose only.

For more information: <http://vr.se/inenglish.4.12fff4451215cbd83e4800015152.html>

Elizabet Aras (elizabet_aras@hotmail.com)
Stephanie Shamoan (stephanieshamoon@gmail.com)

Hej alla föräldrar på [Förskola 2]!

Vi är två lärarstudenter från Stockholms Universitet som kommer att vistas på [Förskola 2:s] olika avdelningar under denna vecka för att utföra observationer och dokumentationer. Våra namn är Elizabet och Stephanie, och dessa fältstudier är en del av vårt examensarbete. Vi kommer att hålla oss i bakgrunden i verksamheten, och kommer alltså inte vara delaktiga som pedagoger. Fokus för vår studie är interaktionen mellan pedagogerna och barnen under förskolans vardag.

Vi kommer att använda oss av skriftliga dokumentationer, samt möjligtvis foton och ljudinspelningar. All samlad data kommer endast användas för detta arbete, och foton eller namn på medverkanden är det ingen annan förutom oss två som får ta del av. Vetenskapsrådets forskningsetiska principer handlar bland annat om att uppfylla krav om konfidentialitet och samtycke. Eventuell användning av namn och plats kommer att ändras vid visning inför kurskamrater och lärare. Därför vill vi informera er om syftet bakom vår studie och vi svarar gärna på era frågor, om det dyker upp några!

Med vänliga hälsningar,

Elizabet (elizabet_aras@hotmail.com) & Stephanie (stephanieshamoon@gmail.com)

Nyckel:

Pedagoger från Förskola 1

- Pedagog 1 (Preschool Room)
- Pedagog 2 (Toddler Room)
- Pedagog 3 (Toddler Room)
- Pedagog 7 (Preschool Room: ej intervjuad)

Barn från Förskola 1

- Barn 1 (Preschool Room)
- Barn 2 (Preschool Room)
- Barn 3 (Preschool Room)
- Barn 4 (Toddler Room)
- Barn 5 (Preschool Room)

Pedagoger från Förskola 2

- Pedagog 4 (Avdelning 1)
- Pedagog 5 (Avdelning 2)
- Pedagog 6 (Avdelning 2)
- Pedagog 8 (Avdelning 3, småbarn: ej intervjuad)
- Pedagog 9 (Avdelning 1: ej intervjuad)
- Pedagog 10 (Avdelning 1: ej intervjuad)

Barn från Förskola 2

- Barn 6 (Avdelning 2)
- Barn 7 (Avdelning 2)
- Barn 8 (Avdelning 2)
- Barn 9 (Avdelning 1)
- Barn 10 (Avdelning 1)
- Barn 11 (Avdelning 1)
- Barn 12 (Avdelning 1)
- Barn 13 (Avdelning 1)
- Barn 14 (Avdelning 1)
- Barn 15 (Avdelning 1)

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**